

TABLE OF CONTENTS / SUMÁRIO

Pesquisas e Práticas Psicossociais 2(2), 236-388, São João del-Rei, Fev. 2008.

- **EDITORIAL / EDITORIAL**

**Old metaphors, new horizons
(Velhas metáforas, novos horizontes)**
Afonso, Maria Lúcia Miranda

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

- **ESSAYS / ENSAIOS**

**Parental stress amongst migrant and immigrant populations: The MRM and CRSRP Models for interventions
(Stress parental em populações migrantes e imigrantes: Os Modelos de intervenção MRM e CRSRP)**

Hennon, Charles B.; Peterson, Gary W.; Hildenbrand, Bruno; Wilson, Stephan M.

[Abstract in english/portuguese.](#)

Text in english – [PDF/MS Word](#)

**But where does Latour come from?
(Mas de onde vem o Latour?)**

Queiroz e Melo, Maria de Fátima Aranha de

[Abstract in english/portuguese.](#)

Text in portuguese – [PDF/MS Word](#)

**Development of teachers' identity, school and imputation of responsibility to professionals: Convergences and theoretical discussion
(Formação de identidade docente, escola e culpabilização profissional: Convergências e discussões teóricas)**

Nascimento, Ruben de Oliveira

[Abstract in english/portuguese.](#)

Text in portuguese – [PDF/MS Word](#)

- **RESEARCH REPORTS / RELATOS DE PESQUISA**

**A social inequality discourse in Swift's Gulliver's Travels
(Um discurso da desigualdade social em Viagens de Gulliver, de Swift)**

Machado, Marília Novais da Mata; Viana, Eliete Augusta de Souza

[Abstract in english/portuguese.](#)

Text in portuguese – [PDF/MS Word](#)

**Implied social motives in the use of short-text messages services (SMS) sent by mobiles phones.
(Los motivos sociales implicados en el uso de los mensajes de texto cortos (SMS) enviados desde teléfonos móviles)**

Luque, Leticia Elizabeth; Boncini, Clarisa; Santa, Verónica

[Abstract in spanish/ english](#)

Text in spanish – [PDF/MS Word](#)

**From humanization to everyday practices of social inequalities in childbirth health care
(Da humanização ao cotidiano de desigualdades sociais na assistência ao parto e ao nascimento)**

Morais, Fátima Raquel Rosado; Alves, Adriana Maria; Traverso-Yépez, Martha Azucena

[Abstract in english/portuguese.](#)

Text in portuguese – [PDF/MS Word](#)

**School and life: Understanding a reality of conflicts and contradictions
(Escola e vida: Compreendendo uma realidade de conflitos e contradições)**

Sant'Ana, Izabella Mendes; Costa, Adinete Sousa da; Guzzo, Raquel Souza Lobo

[Abstract in english/portuguese.](#)

Text in portuguese – [PDF/MS Word](#)

**Social attitudes of professionals who work with impaired people in Rio de Janeiro within the context of public policies for inclusion
(Atitudes sociais de profissionais que atuam junto a pessoas com deficiência, no Rio de Janeiro, no contexto das políticas públicas de inclusão)**

Manhães, Vanessa Siqueira; Cunha, Ana Cristina Barros da

[Abstract in english/portuguese.](#)

Text in portuguese – [PDF/MS Word](#)

**The Recreation of Collective Memory in Xakriabá Culture: Reflections about the Celebration of Santa Cruz
(Recriação da Memória Coletiva na Cultura Xakriabá: Reflexões a Partir da Festa de Santa Cruz)**

Gerken, Carlos Henrique de Souza; Teixeira, Ísis Aline Vale

[Abstract in english/portuguese.](#)

(Re)criação da memória coletiva na cultura Xanabá: reflexões a partir da festa de Santa Cruz)

Gerken, Carlos Henrique de Souza; Teixeira, Ísis Aline Vale

[Abstract in english/portuguese.](#)Text in portuguese -- [PDF/MS Word](#)**Social representations about homicides of teenagers: Research on documents.
(Representações sociais de homicídios de adolescentes: Pesquisa em documentos)**

Pereira, Tatiane Lopes; Kodato, Sergio

[Abstract in english/portuguese.](#)Text in portuguese -- [PDF/MS Word](#)**Subjectivity and disengagement: A way to inhabit urban places
(Subjetividade e desengajamento: Um modo de habitar o espaço urbano)**

Castro, Rafael Barreto de; Pedro, Rosa Maria Leite Ribeiro

[Abstract in english/portuguese.](#)Text in portuguese -- [PDF/MS Word](#)**Modalities of interaction in research interviews
(Modalidades de interação em entrevistas de pesquisa)**

Berg, Carmen Cristina Fernandino Marinho

[Abstract in english/portuguese.](#)Text in portuguese -- [PDF/MS Word](#)**The subject faced with Hansen's disease
(O sujeito diante da hanseníase)**

Coelho, Adilson Rodrigues

[Abstract in english/portuguese.](#)Text in portuguese -- [PDF/MS Word](#)**• PROFESSIONAL REPORTS / RELATOS DE EXPERIÊNCIAS****Analyzing high-school experiences in a Professional Guidance Workshop
(Análises do cotidiano escolar em uma Oficina de Orientação Profissional)**

Souza, Luiz Gustavo Silva; Menandro, Maria Cristina Smith

[Abstract in english/portuguese.](#)Text in portuguese -- [PDF/MS Word](#)**The "history of life" through women voices – a methodological resource for listening gender violence victims****(A "história de vida" nas vozes das mulheres – um recurso metodológico para a escuta de vítimas de violência de gênero)**

Gonçalves, Betânia Diniz; Coelho, Carolina Marra Simões

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

(c) Setembro de 2007 a Fevereiro de 2008
Universidade Federal de São João Del-Rei
Praça Dom Helvécio 74 – Bairro Dom Bosco
36.300-000 São João del-Rei, MG, Brasil.

Editorial: Velhas metáforas, Novos Horizontes

Editorial: Old Metaphors, New Horizons

Maria Lúcia Miranda Afonso¹

Pesquisas e Práticas Psicossociais lança o seu volume 2 número 2. Apesar do curto tempo de existência, foi avaliada pelo sistema QUALIS, em 2007, como Nacional C e redobra esforços, agora, para conquistar horizontes mais amplos.

Desde o início, a revista vem criando vínculos de confiança com autores e leitores, sempre se endereçando à área da psicologia social em uma concepção interdisciplinar. Recebemos trabalhos de pesquisadores de diversas instituições no Brasil e, neste segundo ano, incorporamos contribuições internacionais. Ampliamos também o corpo de pareceristas, visando um campo de diálogo válido. E para que tanto esforço? No mundo acadêmico atual a produção intelectual tende a se apresentar quase como um fim em si mesma. "Já escreveu o seu artigo, hoje?", nos sopra o cotidiano.

Nosso objetivo vai além da conquista de uma categoria de avaliação. Vai além do desejo de reconhecimento pela produção intelectual ou das recompensas de um sistema acadêmico. Desejamos construir um instrumento para o fortalecimento de uma psicologia social crítica e atuante. E esta não poderia se restringir a um paradigma único. Uma psicologia social crítica nem sempre é a que se declara enquanto tal mas é aquela que continuamente promove a revisão da própria identidade – teorias, métodos e instrumentos – visando à transformação da realidade em uma direção emancipatória.

A instância crítica de onde desejamos realizar pesquisas e práticas psicossociais põe em causa a relação entre nossos saberes-e-fazer locais e os demais saberes-e-fazer no campo do conhecimento. É preciso sair dos nichos protetores à procura de compreender mais e melhor, propiciando a descoberta de mundos à frente.

Em Minas Gerais, duas velhas metáforas são úteis para expressar este pensamento: montanhas e horizontes. Elas nos cercam, ao mesmo tempo protegendo e isolando. Eles nos escancaram, ao mesmo tempo nos expulsando e incentivando.

Foi Gadamer (que nem mineiro era!) quem disse que não existimos em horizontes fechados. Tampouco, em um único horizonte. Temos acesso a outras perspectivas tanto quanto vivemos uma insuperável tensão entre a visada própria e a do outro. Quando me transporto para o horizonte do outro, descubro a mim, em meu espaço, com meus preconceitos (In Ricoeur, 1983, p. 116)

O trabalho de conhecer e interpretar exige um movimento de reflexividade pelo qual o sujeito que conhece se coloca em questão. Necessário é reconhecer o outro que conosco dialoga e debate, ou seja, reconhecer a alteridade. Como resumiu Gadamer (In Reali & Antiseri, 1991, 632) isto não pressupõe neutralidade ou esquecimento de si mesmo, mas implica na tomada de consciência das próprias pressuposições e pré-juízos.

Nosso conhecimento se produz a partir daquilo que somos e da disposição de colocarmos o que somos em questão. O trabalho de conhecer, diria Gadamer, se dá à luz do que já se sabe... e o que se sabe muda! (In Reali & Antiseri, 1991, p. 630)

Não existe posição dada na qual dominaremos todos os efeitos e implicações de nosso conhecimento. Para Gadamer, o sobrevôo que cobre todos os horizontes é impossível. Entretanto, também não há situação que nos imponha uma limitação absoluta. Onde há situação, há horizonte, como aquilo que pode encurtar-se ou ampliar-se (In Reali & Antiseri, 1991, p.630).

De onde então fazer uma psicologia social crítica?

Habermas nos diria que o conhecimento é um empreendimento que se dá justamente porque existe o "interesse" e que as "ciências sociais críticas" se distinguem das outras justamente porque se dão por tarefa discernir as relações de dependência entre conhecimento e interesse. Além disso, o interesse que as orienta é o da emancipação, também chamado de autonomia e auto-reflexão (Habermas, 1976).

Além disso, a tarefa das ciências sociais críticas não pode se restringir à dimensão da linguagem

¹ Editora de Pesquisas e Práticas Psicossociais. Psicóloga, Mestre e Doutora em Educação. Professora aposentada pela Universidade Federal de Minas Gerais. Pesquisadora associada ao Laboratório de Pesquisa e Intervenção Psicossocial (LAPIP) da Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil. Contato: luafonso@yahoo.com.

porque esta existe dentro de uma relação trabalho-poder-linguagem (Habermas, 1976, Ricoeur, 1983).

O conhecimento produzido deve servir para ancorar práticas transformadoras e nelas se apoiar. E contudo, a transformação nem sempre vem do que absolutamente novo. As tradições também podem sustentar os sujeitos na sua busca de sentido. A transformação vem daquilo que se torna verdadeiro para quem empreende o movimento de autonomia (Ricoeur, 1983).

Não podemos nos entregar a um pensamento crítico se, por medo de errar, recuamos diante da prática, da formulação de procedimentos, instrumentos e formas de avaliação. Se nos fechamos ao diálogo e aos mundos que os outros nos abrem. Se permanecemos protegidos no seio de nossas montanhas, sem olhar para o infinito.

Montanhas existem no mundo todo. Porém, nós, mineiros, nos acostumamos a pensar que somos os únicos, no mundo inteiro, a “possuir” montanhas! Nos gabamos e nos queixamos delas. A elas atribuímos a responsabilidade pelo nosso jeito de ser: valores, sentimentos e práticas cotidianas. Ora juramos que formam um nicho acolhedor e identitário e ora as acusamos de nos emparedar em um mundo privado.

No entanto, atrás de uma serra há sempre um horizonte. E não importa com que amor olhemos as nossas montanhas, um outro amor, mais visionário, sempre nos convence a entendê-las como moldura da linha do horizonte. Detrás dos montes, há *mundos-outros* com quem desejamos compartilhar.

Referências

Habermas, J. (1976). *Connaissance et Interêt*. Paris: Éditions Gallimard.

Reali, G. & Antiseri, D. (1991). *História da Filosofia - do romantismo até os nossos dias*. Vol III. São Paulo: Paulus.

Ricoeur, P. (1983). *Interpretação e Ideologias*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Parental Stress Amongst Migrant and Immigrant Populations: The MRM and CRSRP Models for Interventions

Stress Parental em Populações Migrantes e Imigrantes: Os Modelos de Intervenção MRM e CRSRP

Charles B. Hennon¹

Gary W. Peterson²

Bruno Hildenbrand³

Stephan M. Wilson⁴

Abstract

All parents experience some level of parental stress, but focusing on parents in migrant/immigrant groups is imperative because action research and interventions might not be culturally relevant and fail to meet the needs of this population. Family/parental stress is a function of several factors, notably the magnitude of stressors, the resources available, and the appraisals given by parents individually and conjointly to the situation. An implication from current literature is that resources and appraisals are important determinates of the extent of family, and thus parental, stress experienced. Resource shortfalls influence the extent and intensity of resources available to families and thus hinder development of effective stress management strategies or appropriate parental responses to youth. Providing culturally relevant resources in a timely and efficient manner is a mechanism to help parents feel supported and less pressured by stress and distress. This paper presents the MRM (Magnitude, Resources, Meaning) family stress model and the CRSRP (Culturally Relevant and Specific Resource Provision) intervention model to guide the creation of appropriate interventions to prevent and/or reduce parental stress. An intervention discussed is Family Life Education, an intervention that might be novel for some readers.

Key words: family life education, family stress, migrants, immigrants, parental stress, transnational migrants.

Resumo

Todos os pais experimentam algum grau de stress mas focalizar a situação dos pais em grupos de migrantes/imigrantes é imperativo uma vez que pesquisa-ação e intervenções psicossociais podem não ser meios reconhecidos em sua cultura e não prover as suas necessidades. O stress parental e da família decorre de vários fatores: a magnitude dos estressores, os recursos disponíveis e o valor que os pais dão, individual ou coletivamente, a dadas situações. A literatura aponta a importância dos recursos e valores para que as famílias construam estratégias efetivas de manejo do stress. Prover recursos válidos dentro da cultura dos pais no tempo apropriado e de forma eficiente é um mecanismo para apoiá-los e orientá-los. Este artigo apresenta os modelos MRM (Magnitude, Recursos e Sentidos) de manejo do stress familiar e CRSRP (Provisionamento de recursos específicos e culturalmente significantes) que podem orientar intervenções para prevenir ou reduzir o stress parental. A intervenção em discussão é da Educação para a vida em família, que pode ser novidade para alguns leitores.

Palavras-chave: educação para a vida em família, stress familiar, migrantes, imigrantes, stress parental, migrantes transnacionais.

¹ Family Studies and Social Work, Miami University, Oxford, Ohio, United States of America. Contact Address. Family Studies and Social Work, Miami University of Oxford, Ohio, USA 45056. (Phone +513.529.2323) (Fax +513.529.6468). E-mail: HennonCB@MUOhio.edu

² Family Studies and Social Work, Miami University - Oxford, Ohio, United States of America.

³ Institut für Soziologie, Friedrich-Schiller Universität Jena, Jena, Germany.

⁴ Human Environmental Sciences, Oklahoma State University, Stillwater, Oklahoma, United States of America.

Although all parents experience some level of parental stress, focusing on ethnic minorities and recent immigrants is important considering that existing family life education (FLE) and other resources to prevent or alleviate this stress might not be culturally relevant and may fail to meet the needs of the targeted population. The conceptual model discussed in this paper encompasses the idea that parental stress often results from family stress due to resource shortfalls that can be overcome by service and FLE delivery systems (formal and informal) aimed at providing needed resources so that families feel supported (Briar-Lawson, Lawson, Hennon, & Jones, 2001). The need for awareness of, and ability to call on, family strengths is heightened during times of transition (such as migration/immigration) and stress. Knowing how to deal more effectively with stressors is of major importance for fostering family strengths (Giblin, 1996). Families (and parents in particular) can become more aware of the stressors they face and how to craft effective stress management strategies when appropriate resources such as FLE are available.

This paper explains the MRM Model of Family Stress (magnitude, resources, meaning) for organizing research literature and planning adult (family life) education for migrant, immigrant, and ethnocultural communities (MIEC). This paper also describes the CRSRP (Culturally Relevant and Specific Resource Provision) model for the development and delivery of programming targeting, the causes, consequences, and empirically based and theoretically sound recommendations for preventing or reducing parental stress for MIEC. MIEC parents can be empowered by being provided appropriate resources by both formal and informal delivery systems to: help parents better understand child and adolescent development; build capacity for more optimal parental responses to the behaviors of children; motivate to have positive views toward children and parenting; understand the parental behaviors that are determinants of youth obtaining social competency; build support networks; develop acculturation strategies, and develop effective stress management strategies. This paper also includes consideration of developing cultural competency as a necessary trait for effective family life education to avoid or reduce parental stress among MIEC populations.⁵ The paper concludes with a

consideration of “enduring understandings” that can assist in developing appropriate interventions.

The MRM Model

Parental stress often results from the high level of stress being experienced by a family while at the same time contributing to the level of family stress. This paper thus first considers the determinants of family stress and later turns attention to specifics of parental stress and how it could be reduced with effective interventions.

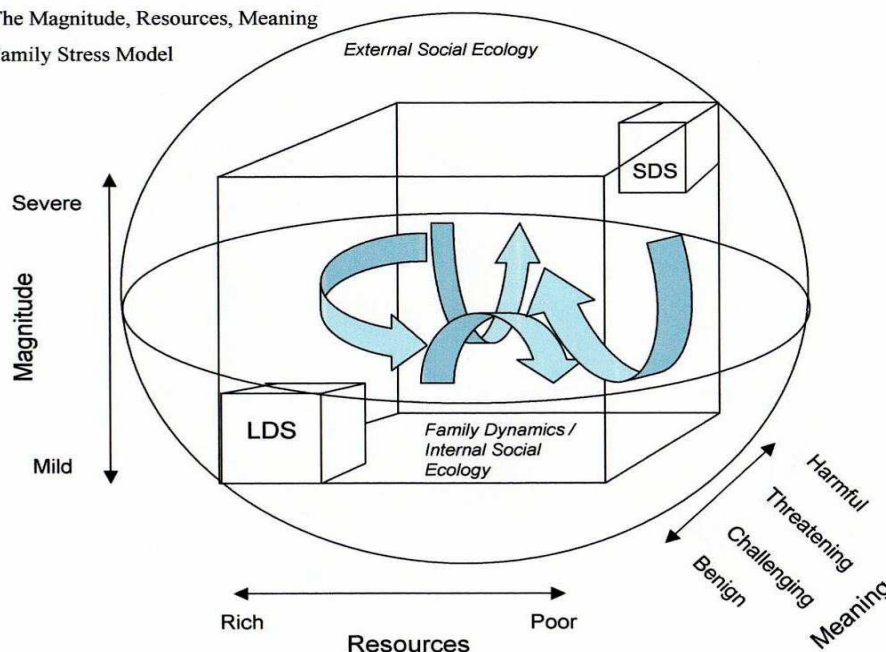
The MRM is a family action (research, needs assessment, intervention, evaluation) theoretical model that encompasses an ecological and relational perspective (Hennon, Newsome, Peterson, Wilson, Radina, & Hildenbrand, in press), including how family members subjectively and interpersonally make sense of their situations. MRM has a dynamic and processual orientation. When presented as a figure, MRM is a device for illustrating factors commonly considered to determine the level of family stress as it reconfigures the three basic factors of the ABC-X family stress model as dimensions while also including important aspects of additional stress process models, such as the Family Adjustment and Adaptation Response Model (Boss, 2002; Patterson, 2002) (for a more complete discussion of the MRM theoretical model see Hennon et al., in press (2007); Hennon & Peterson, 2007). Each family varies along the magnitude, resources, and meaning dimensions and in combination these dimensions can be envisioned as forming a social-psychological space (internal social ecology) in which families and parents operate (see Figure 1). A family's current placement along all three dimensions influences the level of stress (an experienced tension to change relationships dynamics or other aspects of family life) and thus felt distress (a response, such as emotional, psychological, social, or physical, to stress experienced). In Figure 1, LDS represents placement of a family with a low degree of stress and felt distress, while SDS represents the placement of a family experiencing a severe degree of stress and likely high distress. The circles in the figure are to remind that the family functions in a particular external social ecology (e.g., neighborhood, community, economic conditions, political climate) that influences the sources of stress and possible resources for its abatement.

⁵ MIEC includes families migrating from one part of a nation to another, especially if of different ethnicity than the majority in the new settlement location, or perhaps from a rural culture to an urban one. An example would be rural Appalachians in the U.S. migrating to urban areas such as Akron, Cincinnati, or Hamilton

Ohio where they are distinguished by subculture or “ethnicity” in addition to rural versus urban values and behavioral patterns (The Appalachian Connection, 2007)

Figure 1.

The Magnitude, Resources, Meaning
Family Stress Model



The vertical dimension of the figure indicates the relative severity, in this model termed magnitude, of all current stressors. Stressors are demands (e.g., conditions, events, changes) exerting pressure or strain on family systems and thus indicating a necessity for structural adjustment or modifications in family interaction patterns (Boss, 2002; Hennon & Peterson, 2007). Adjustments or modifications could include family paradigm and goals, number and types of individual roles, family interaction dynamics, quality of relationships, and family boundaries. Stressors (objectively as well as subjectively) vary in their immediate and enduring impact on families. Related hardships associated with stressors also differ in force and extent. Some stressors and their related hardships are acute and others are chronic. Some stressors demand great efforts to achieve a level of adjustment; other stressors are minor annoyances and need only slight attention. Attempts to alleviate one stressor can make others worse, whereas effective stress management can ease or resolve a stressor and lower the magnitude of overall stress. Individual family member's actions for coping with stress (e.g., alcohol consumption, anger) can, however, prove problematic for other members, thus affecting the overall stress level. The magnitude dimension thus reflects that a family's present stressor situation can vary from almost no effect to overwhelming of

“normal” family functioning. This dimension also reflects that families often are handling multiple stressors and their related hardships (i.e., pile-up) and it is the aggregate of these that indicate the placement on the magnitude dimension. In this model, the extremes of the magnitude dimension are labeled “mild” and “severe.”

The horizontal dimension of the MRM model indicates the resources currently or potentially available to families. Resources are material and non-material, goods and services, knowledge and skills, social support and community assets, and include individual, relationship, family, and extra-family capital. Abstractly, resources are anything that can be brought to bear to help families formulate and implement a stress management strategy. Some families might have a variety of resources available, but all are somewhat lacking in quantity. Some families could be “well-off” in some areas (e.g., a large amount of monetary savings) and less so in others (e.g., no social support network). Resources remain only potentials unless families consider or learn of them, and activate their use. Some resources are more useful than others depending upon the situation being experienced. For MIEC families, resources often need to be culturally relevant. In this model, families are conceptualized as varying from “resource rich” to “resource poor.”

A resource shortfall situation exists when a family does not have sufficient quantities of necessary resources at its disposal. Employing a “resource shortfall” perspective asserts that any family has strengths upon which it can build. This perspective is in contrast to deficit perspectives where a family is blamed for its deficiencies (Briar-Lawson et al., 2001; Hennon & Peterson, 2007; Orthner, Jones-Sanpei, & Williamson, 2004; Walsh, 2002). Under conditions of resource shortfalls, ineffective stress management responses or ineffective parental responses to youth can be understood as arising from insufficient, but perhaps temporary, resource shortages rather than understanding these responses as indicating some relatively permanent trait of family. A resource shortfall interpretation of ineffective responses deems such responses and subsequent problems as resulting from a family’s shortage of appropriate knowledge, suitable attitudes, necessary skills, and other resources that guide it (or parents) to make inadequate responses, poor choices about how to respond to life events, or the best choices possible given restricted resource availability. This perspective emphasizes the “potential” of families and leads to use of empowerment intervention models by which parents/families can acquire better stress management strategies. The role of interventions is to provide information, material goods, and other resources as necessary, and to assist in culturally relevant skill-building.

The depth dimension of the model illustrates the meaning assigned to the current stressor situation. Family members both individually as well as conjointly appraise the given situation and derive for it a definition and meaning. Each person or family’s appraisal is unique, but they can be conceptualized into a typology from “benign” to “harmful.” Benign appraisals indicate that the situation is not hazardous. Challenges are situations to be appropriately handled and dissociated from. Appraisals of threatening are when the situation is considered to have the potential to in some way cause harm or loss to the family (emotionally, socially, financially, health, etc.) yet the harm or loss has yet not occurred. If handled appropriately, the threat can be avoided; if not appropriately handled, harm will come to the family. Harm/loss is when the situation is appraised to have already harmed the family in some manner or a loss has already occurred (e.g., a person’s health has been compromised, money has been lost). In such appraised situations, the chore might be to minimize the harm or try to regain some of the loss while determining fresh manners of family functioning.

The theoretical perspective within the MRM

model attributes the “cause” of stress being what emerges in a family when demands on a family exceed current family capabilities (i.e., a resource shortfall exist). When a demands-capabilities imbalance continues and especially increases, family members often show distress symptoms (e.g., health-related problems, irritability, compromised social interactions). The amalgamation of stressor magnitude, constructive resources, acknowledged appraisals, and stress management strategies employed combine into what is in the use of this model considered to be the existing state of family stress and distress. The stress management strategy employed is based on recognized individual, family, and external ecology resources available, along with the acknowledged appraisals and actions taken (Abery, 2006; Hennon & Peterson, 2007; Peterson & Hennon, 2005). Elevated levels of demands, stress, and distress do not equal family maladjustment or dysfunction.

The MRM model is dynamic. It accepts that families and stress situations are not static, and that the position of parents and other adults (individually and together) as well as children within the internal social ecology can change minute-to-minute and day-to-day. The awareness of the magnitude of the stressors and related hardships can alter from more or less effect, and management strategies can be fashioned and changed. The arrows in Figure 1 represent this dynamic quality of the internal social ecology of a family.

Family appraisals of stressor situations are changeable over time as specific stressors and the magnitude of accumulated stressors are reappraised; as resources are drawn on, depleted, or replenished; and as the efficacy of stress management strategies are considered for success. MRM attempts to grasp the general appraisal negotiated by the family concerning the current state of family affairs. The family functions and considers future life in this decided reality. This reality includes the family paradigm, or natural attitude (Hildenbrand & Hennon, in press), influencing internal relations and transactions with the external social ecology.

The internal social ecology (i.e., family dynamics) fuses shorter-term adjustments to current and new stressors with more permanent adaptations to past stressors. Adaptations develop into the “going concerns” based on experience that give a sense of predictability to daily life (Gubrium & Holstein, 1993, 2000). Families expect that their future life will correspond to the schema of the known life of the past; what was typical is expected to be typical in the future. Barriers to perhaps more adaptive responses to current situations include that Habitus (a system of

durable and transposable dispositions that form the principle of generating and structuring of practices and representations of the lifeworld, and thus how one plays out family roles) does not automatically change. Families can thus become “stuck” in their stress-related behaviors unless an external or internal stimulus develops, and stress related cyclical processes could thus continue to accelerate to problematic levels (Peterson & Hennon, 2005).

Under stressful conditions families tend to conduct an information search to learn more about the situation and reduce ambiguity. As more knowledge of the stressor is gained, different resources are often sought or activated to better match the demands and hardships of the stressor situation. Sometimes this is due to an active search for resources or it could be because of interventions by family members, friends, religious organizations, schools, social service agencies, or family life education. Over time, a family can thus move in its placement on the resource dimension from/toward resource rich or resource poor. Families can tap new and appropriate resources and sometimes they can drain available resources.

Resources are finite and thus can be depleted. Depleted resources could be ones that would be useful for other stressor conditions or stress management strategies. Families can be unsuccessful in this aspect of resource allocation and thus “use up” important resources, or hoard resources and ration their use (Hobfoll, 1989). Such hoarding strategies might not be beneficial; not using enough of an important available resource could worsen a family’s current situation, perhaps leading to crisis.

The meaning given to the situation can change as additional knowledge is gained, resources evaluated and used, and the situation reappraised. A family considers its situation and stress management tactics (both cognitive and behavioral) and makes adjustments to the definition of the situation, the consideration of the effectiveness of the management strategies employed, the appropriateness of the variety and extent of resources available, and so on. Over time, meanings can become more negative or more positive. The MRM model reflects how a family makes more immediate adjustments and longer-term adaptations while they more or less successfully manage stressful and/or crisis situations. The MRM model also points to how education can help a family avoid or reduce stressors, make better use of resources, and reappraise situation in more functional ways.

Use of the MRM Model

The MRM schema has been used to organize current literature categorized by the three dimensions (e.g., stressors such as poverty, neighborhood conditions, poor family communication; resources such as vocational education, nutritional education; how people appraise and reappraise situations and give them meaning) and stress management strategies (Hennon & Peterson, 2007). The MRM conceptualization can also be used to guide research. For example, to consider in a holistic manner the context in which immigrant families find themselves and to help identify particular variables for study as guided by this schema.

However, the emphasis here is using the model to help in planning family life education programming or other interventions, especially in identifying multi-levels of intervention and cross-disciplinary approaches. The MRM schema gives guidance for targeting for intervention the different components of the determinants of stress. For example, within educational interventions, cognitive and emotional influences on establishing the meaning of events and situations, information to help avoid or reduce stressors, or the methods for locating, evaluating, and accessing resources. The educational programming or intervention/services are themselves resources.

The MRM model accentuates family potential and indicates empowerment models of “helping.” Goals of using the MRM model for interventions with MIEC include assisting families to access appropriate resources, learn behaviors to overcome barriers, boost the quality of life, and enhance parental behaviors. Such approaches can foster family resiliency and empower parents to deal with and surmount migration/immigration-related stressors. Empowerment approaches minimize the risk of family dependency on agencies and organizations. Transformative learning is an important aspect of empowerment. This is the awareness by a family that it can manage newly encountered situations in successful manners (Radina, Wilson, & Hennon, in press).

The Next Step—Developing Interventions

Family life education (FLE) has been defined as any paid employment involving prevention and education that leads to more productive and satisfying family living (cf, Bredehoft & Walcheski, 2003). However, FLE can be conducted by semiprofessionals or others sufficiently versed in

content area knowledge and pedagogical techniques. In the U.S. and elsewhere, FLE focuses, as a rule, on primary intervention (that is, prevention and not therapy nor clinical interventions; it can however be a component of social service programming designed to help families) and empowerment of families. Family life education (and parent education, a sub specialization) can sometimes assume secondary and tertiary intervention features, as some parents look for help when a stressful situation has already occurred or when the family has already reached crisis. Building on the positive aspects of family life and the existing or available strengths of families is the focus of family life education. This focus is to foster human capacities for enhancing and enriching each family member as well as families as systems. Good family life educators are well versed in empirical research and know how to formulate programs to be valuable resources that best meet the needs of families. They must possess good understanding of parenting and parental stress theory and research. A wide range of family living/parenting topics can be included in FLE and the psychomotor, cognitive, and affective domains of learning can be drawn on. Communication, decision-making, and problem solving are the three major processes covered (Hennon & Arcus, 1993).

Parenting education (e.g., including child development information, good parenting skills, and positive attitudes concerning parenting and parental stress; cultural relevant referrals to community resources; teaching parents information search techniques and skills for evaluation of information; developing and/or referral to support groups) is an important component of FLE. There is evidence that

MIEC families can be assisted in their adjustment and adaptation to a new society, and parental stress reduced, if the resource of FLE is available and culturally specific and relevant (Hennon, Peterson, Polzin, & Radina, 2007; Radina et al., in press).

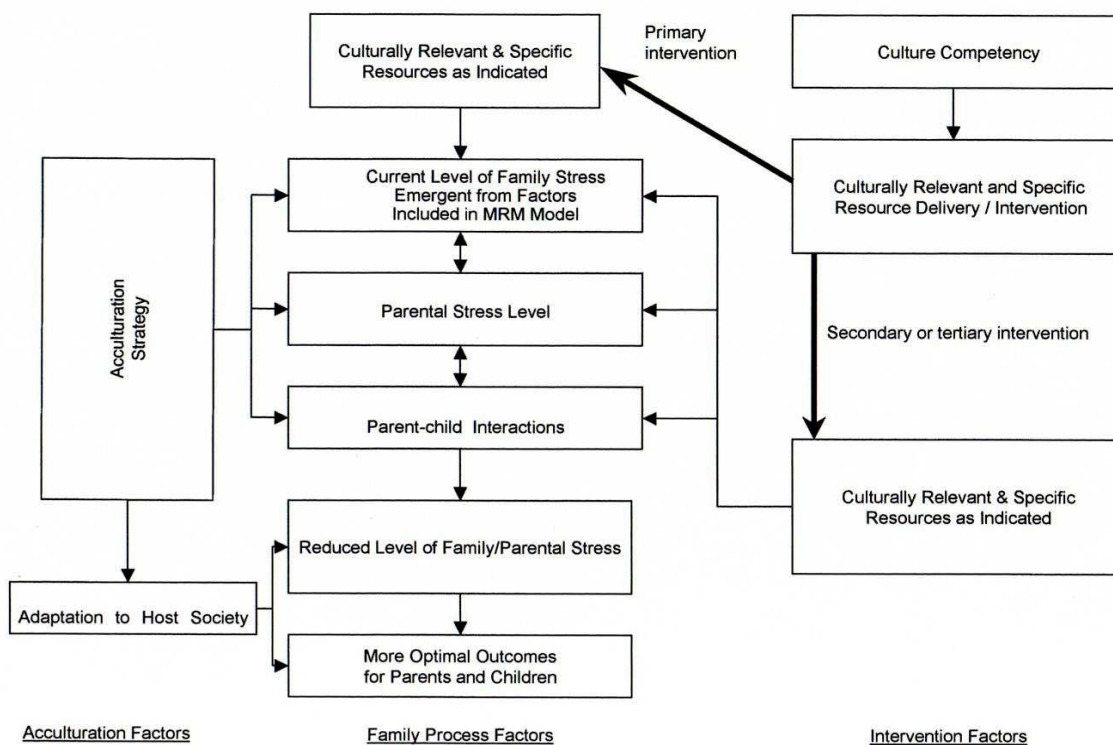
When the targeted audience is ethnic minorities (i.e., ethnocultural communities) and/or migrant/immigrant parents and their families, some additional considerations are in order for the family life educator. These include knowledge of the target population's cultural heritage, features making their family life perhaps distinctive, and the acculturation strategies employed. Doing so means the educator/programmer must have a high level of cultural competency (discussed later in this paper) (Allen & Blaisure, 2003; Hennon & Wilson, in press; Radina et al., in press; Wiley & Ebata, 2004).

Figure 2 depicts contributing factors to family stress (based on the MRM model) and its relationship to parenting stress, the basic parental stress process for MIEC families, as well as a notation of appropriate intervention points. The model also includes acculturation strategies and adaptation to the host society as this is another factor potentially contributing to or reducing family and parental stress for MIEC families. Overall, potential for parental stress is elevated when a resource shortfall occurs, especially limitations in access to cultural relevant resources.

When parents are stressed, their responses to children often have social and emotional consequences for parents and children's well-being. Distressed parents are disposed to be preoccupied with their own needs, anxious and emotionally reactive, and less prone to monitor children and to sustain child-centered parenting goals. Parental stress contributes to less responsive and affectionate behaviors, or even being neglectful, punitive, or abusive. Less optimal child outcomes can result, including lower self-esteem, less effective social skills, aggressive behaviors, social withdrawal, and psychological distress. Less-distressed parents are disposed to be more rational, responsive, moderate and warm in control attempts used with children. These parents are inclined to use firm control, consistent rule enforcement, reasoning, and monitoring. Some characteristics of children linked with these behaviors are high self-esteem, enhanced social skills, operative peer adjustment, good academic achievement, and a balance of progress toward autonomy while conforming to parents. These are aspects of social competence within many cultures (Peterson & Hennon, 2005).

The conceptualizations included in the MRM and CRSRP models encompass the view that parents (or other adults such as grandparents) can jointly negotiate a vision of the current situation and organize a conjoint (i.e., team) response. Our approach considers the external socio-ecology of MIEC families (Kuczynski, 2003). External socio-ecology includes characteristics of the community, geographic location, sociopolitical and economic conditions, host as well as minority ethno-culture, and the socio-historical period. Understanding parental stress consequently means that individual, relationship (e.g., parental subsystem and parent-child relationship), total family system, and community levels be considered. We now turn attention to facets of the CRSRP model for empowering MIEC families.

Figure 2
Culturally Relevant and Specific Resource Provision Model



The CRSRP Model for Interventions

To reiterate some of what has been stated previously in this paper, families can better manage potential and actual parental stress if they are resource rich and adopt a benign or challenging appraisal of the situation. Parenting capacity can be enhanced by interventions, such as providing information about child development, skills for better parent/child communication, knowledge about effective parenting techniques, and information about how to think about and appraise situations in manners that generate less parental stress (Peterson & Hennon, 2005). To do so, family life educators can offer resources (knowledge, skills, and motivation to adopt functional attitudes) through carefully designed educational and service delivery systems (Bredehoft & Walcheski, 2003; Duncan & Goddard, 2005; Hennon & Arcus, 1993), as well as work at community and other levels to build appropriate resources and acceptance attitudes and policy, through advocacy and direct action. At the family level for example, parents can be made more knowledgeable about protective and risk factors that influence the lives of children and youth as well as

parental responses. Parents can also learn more effective disciplinary skills, communication techniques, the appropriate amount of monitoring of their children, the difference between necessary quests for autonomy by their children versus potentially dangerous or risky actions, and the like. For immigrant and perhaps migrant families, important information includes acculturative stress and how different generations might adapt at different rates to the host society, and how different acculturation strategies can be implemented depending upon the goals of the family (and the receptiveness of the host society) (Berry, 2005; Radina et al., in press).⁶ Migration, immigration, and acculturation often create parental/family stress⁷. Levels of stress both influence, and are influenced

⁶ Acculturative stress is when the acculturating individual experiences cultural conflict, and the experiences are perceived to be “problematic but controllable and surmountable” (Berry, 2005, p. 20).

⁷ Acculturation is “the dual process of sociocultural, institutional and psychological change that takes place as a result of contact of a group and its individual members with another that is external to it....At the group level, it involves changes in social structures and institutions and in cultural practices, and at the individual level, it involves changes in a person’s behavioral repertoire” (Berry, 2005, p. 3).

by, parent-child interactions and child outcomes in a cyclic manner. Without an internal to the family or external to the family method to suppress the level of stress, these cyclical processes can continue to spiral and accelerate to problematic levels. Family life education (FLE) is one such method.

Effective FLE to prevent or diminish MIEC parental stress can be guided by the Culturally Relevant and Specific Resource Provision (CRSRP) model of program planning and implementation (see Figure 2) (see Radina et al., in press, for a discussion of a similar model). In addition to universal principles for sound FLE (cf, Adler-Baeder & Higginbotham, 2005; Duncan & Goddard, 2005; Hennon & Arcus, 1993; Hughes, 1994), parent educators should consider the distal (such as community conditions like unsafe neighborhoods; Hennon et al., in press) and proximal (family dynamics) determinants of stress as well as what are conceptualized as risk and protective factors stemming from how parents and their families encounter stressors, appraise their risk, and bring resources to bear to manage the situation. Risk factors are conditions associated with compromised social performance (including parenting), well-being, and health, and include individual, family, community, economic, and social conditions influencing family well-being. Protective factors are conditions or processes that buffer the influence of negative conditions associated with risk factors. These could include personal attributes, the family milieu, and the extra-familial social ecology that offer procedures for avoiding or reducing stressors, offering positive views, and providing necessary resources. The combination of risk and protective factors, combined with other family and individual characteristics, influences family functioning and level of stress.

As noted above, the interplay of resources (and thus resource shortfalls) with the magnitude of the stressors and how they are appraised (i.e., meanings assigned) determines the degree of family and/or parental stress (parental stress can result from family stress and the degree of parental stress influences the extent of family stress; show in Figure 2 by double-headed arrows between these two conditions) (Hennon & Peterson, 2007). The interventionist should thoroughly investigate, using the MRM model, the situation of the targeted MIEC population. This can give insight into conditions, interaction patterns, attitudes and the like that can potentially be more easily changed, as well as factors such as lack of employment opportunities that could prove more difficult to change. The interventionist thus gains insight into risk and protective factors for families.

For example, some appraisals can be considered risk factors while others are protective factors. Likewise, using some resources or stress management strategies can be protective factors if there are appropriate and adequate resources and the stress management strategy is impressive (necessary and sufficient for managing daily life) or important (helpful but not ideal), rather than irrelevant (no positive or negative effect), iteration (no value added to what is already in operation), or irresponsible (damaging to family life) that could be risk factors (Hennon et al., in press).

In the CRSRP model, FLE is considered to be a resource, thus a protective factor, for families. Culturally relevant and specific resource delivery/intervention can be designed as primary, secondary, and/or tertiary programming. Primary interventions are to help families prepare for aspects of living (e.g., parenting teenagers, parenting for academic achievement) and thus avoid elevated levels of stress. This is shown at the top of Figure 2. Secondary and tertiary interventions are showed lower in the figure. In Figure 2, these are indicated as useful resources that can influence family stress, parental stress, and parent-child interactions after they have reached serious or critical levels. Reduced parental/family stress should promote resiliency and forward family functioning. Under such conditions, more optimal outcomes for parents and children are expected, and enhanced capacity for decision making and dealing with the various demands of family living are an anticipated payoff.

Such FLE as indicated in the CRSRP model is designed for providing and promoting needed resources for gaining competency with the skills to overcome factors contributing to family/parental stress. While more optimal parenting and child outcomes are one desired outcome of such FLE, so to is transformative learning and empowerment to prevent and/or overcome other potentially damaging interactions and family life situations (First & Way, 1995; Hennon & Arcus, 1993). Transformative learning is where the person is transformed through the learning experience in ways other than just the direct acquisition of pre-specified knowledge of that educational program. The educational process might raise the parents' consciousness regarding personal and social oppression and foster emancipatory action to enhance human development and reduce parental stress in other ways. Parents might develop a sense of accomplishment and the self-assurance to tackle other issues about their lives.

Another factor considered in the CRSRP model to contribute to the level of parental stress for MIEC families is the acculturation process and eventual adaptation to the host society (depicted on left side of

Figure 2). How well families acculturate is related to how they acculturate (Berry, 2005). There are great variations among the strategies people select to engage in the process of acculturation. These strategies include two components: attitudes or preferences about how to acculturate and the goal to be achieved, and behaviors or what people actually do to achieve the goals. These two components are exhibited in people's day-to-day intercultural encounters and while there is a correspondence between the two, constraints can be imposed by the dominant culture. The strategy used is a function of many antecedent factors (cultural and personal) and there are variable outcomes of the different strategies (Berry, 2005). The goal for acculturation, that is the type of adaptation to the host society, can vary among families and even among members of the same family⁸. Some people/families try to assimilate (shedding heritage culture while becoming absorbed into the dominant host society; "melting pot"), some to integrate (adoption of selective behaviors of the host society while maintaining features that are valued from the heritage culture; "multiculturalism"), while others follow strategies of resistance (when there is minimal chance or interest in heritage cultural maintenance and little interest in relating to the dominant culture perhaps due to exclusion or discrimination; "exclusion"), or separation (rejecting involvement with the dominant culture, and clinging to the heritage culture; "segregation"). The strategy selected by a family as a whole, or different strategies employed by different family members, could either elevate or reduce the level of family and thus parental stress. A potential problem is when parents or other adults in MIEC families select acculturation strategies at odds with the strategies chosen by youth in the family. Different strategies employed by different generations of a family can advance parental stress. Often, youth acculturate at a faster pace than adults.

The family life educator must remember that various MIEC families as systems as well as their individual members acculturate at different rates, plus the difference between psychological acculturation and sociocultural acculturation. The focus of FLE would often be psychological acculturation, including behavioral changes and acculturative stress phenomena. The synthesis of these two types of acculturation is a compilation of what individuals and/or families are seeking to achieve during acculturation (Berry, 2005). Some empirical evidence

suggests that an "integrative" approach to acculturation is preferred by many immigrants and is the less stressful approach (when it is accommodated by the host society)⁹. Less family dysfunctional and individual deviant behaviors appear to be related with this approach to acculturation. FLE might encourage this approach. The family life educator must be aware, however, that not all MIEC families want this tactic to living in the host society, and the host society (or some of its members) might not want and support this tactic.

Given that the CRSRP model is derived from the use of the MRM model of family/parent stress, the educational intervention regards the external socio-ecological context for MIEC families as important (Kuczynski, 2003). The socio-ecology includes geographic location (i.e., rural/urban, nation), characteristics of the neighborhood and community (e.g., extent of crime, access to needed social services; school environments; health-care), sociopolitical conditions (e.g., discrimination, laws), economic and potential for employment aspects of the host area, cultural values and norms (e.g., religion, tolerance), and the socio-historical period. Understanding methods for preventing or reducing parental stress requires that the individual, relationship (e.g., parental, parent-child), family system (e.g., marital dynamics, relationships with extended family), neighborhood/community, and national levels be considered for both their contributions to parental stress, as well as potential resources for reducing it.

Use of this model thus means family life educators should give effort at diverse social system levels to bring about change and advocate for families. At the community level, this might include working for economic development and job creation, assisting in establishment of learning the dominant language programs to reduce linguistic isolation, helping with the creation of community resource centers offering "wrap around" service delivery programs (National Wraparound Initiative, n.d.), encouraging childcare cooperatives or other child care alternatives, and advocating to reduce

⁸ Adaptation refers to relatively stable changes of individuals and families to the demands of their new society. Adaptation is an outcome that can be more or less positive (Berry, 2005).

⁹ Integration of migrant families that are of a minority culture can only be freely chosen and implemented as an acculturation goal and process of these families if the host society is open to this possibility and supports cultural diversity, that is, multiculturalism. A mutual accommodation is required supporting an ideology held by both groups that people have the right to live as "culturally different people." The strategy of integration "requires non-dominant groups to adopt the basic values of the larger society, while at the same time the dominant group must be prepared to adapt national institutions (e.g., education, health, labor) to better meet the needs of all groups now living together in the plural society" (Berry, 2005, p. 15).

discrimination and acceptance of diverse families. Another useful resource for which to advocate is parental support groups, especially when composed of other parents facing similar challenges (e.g., learning or developmental disabilities, acculturation issues, un- or underemployment, addictions, illnesses). At the family level, improving parent-child communication, helping adults understand normal child development and normative versus risky behaviors, developing more effective parenting behaviors and attitudes especially those that foster social competency (Peterson & Hennon, 2007), and helping parents evaluate potential resources are empowering. At the individual level, developing academic skills, facilitating acquisition of human and social capital, and methods for enhancing self-esteem could be significant. Overall, helping MIEC families understand laws, norms for behavior, and customs of the host society could be helpful. In these and other manners, FLE can address fostering human capital, capacity, and adaptive components at the individual and family levels so to build facility for resilience.

When family life educators and other interventionists focus on MIEC families, there are some important considerations to address and resolve. For example, depending upon the ideology of both the interventionist and the host society relative to desire to promote separation, marginalization, assimilation, or integration adaptation, different intervention designs and program content and goals result. While we argue for acceptance of diversity and promotion of multiculturalism or assimilation, not all professionals, governments, and societies believe this way, and MIEC families also differ in their goals for their acculturation outcomes. At the least, we would argue for a humanist approach to allow MIEC families to reduce stress and to encourage family flourishing.

Likewise, sensitivity should be directed to extent of assimilation/integration and how acculturation asserts pressure to change family roles and other aspects of family living. FLE should be structured so to not breach the place of ethnicity for living a fulfilling family life. The family life educator or other interventionist should also be mindful that various immigrant families as systems as well as their individual members acculturate at different rates. For FLE, the concentration would often be on aspects of psychological acculturation that includes family behavioral changes and managing acculturative stress phenomena. Longer-term outcomes are frequently a function of the acculturation strategies of the individual or family as considered and influenced within the context of the goals of the group to which she/he/it belongs, as well as the acceptance of the

host society to MIEC families (Berry, 2005). An integrative acculturation approach is favored by many MIEC families and is often the less stressful. FLE might promote this approach, but the family life educator must be aware, as mentioned about, that not all MIEC families will desire this approach and the host society (or some of its elements) might not support this approach. There are various manners for adapting to a new society. Some families try to assimilate, some integrate, while other follow strategies of resistance or separation.

As we have indicated, designing, delivering, and assessing parent education for MIEC populations requires a degree of cultural competency. Cultural competency is a vital competent of our model. We now turn attention to this facet of developing effective interventions for MIEC families.

Cultural Competency

Cultural competency is an important expertise for family life educators and other family life professionals as it creates the motivation and skills for designing and implementing culturally relevant interventions. Approximations to this ideal are possible, while it may be difficult to be “completely competent.” Cultural competency assists in understanding that not all MIEC families are alike just because they share characteristics such as ethnic heritage, and that MIEC families can diverge in many manners including goals for acculturation, experience with acculturative stress, and stressors encountered. Professionals and organizations develop cultural competence as they become proactive in gaining diverse cultural understanding and thus being effective in working with a broad range of family types, ethnicities, and cultures (Allen & Blaisure, 2003). Developing competency in this way allows for better service delivery to populations who might understand and operate within their social world with a different paradigm than the one adhered to by the family life professional.

We assume that culture is a factor in determining parenting schema for both family life educators and parents. For educators wanting to assist in preventing or reducing parental stress, this means realizing that MIEC parents are probable to attempt or refrain from behavioral change depending if the information presented is congruent with their ethnically-, culturally-, religiously- or socioeconomically-based parenting philosophy and behaviors (Kolobe, 2004). The degree to which FLE presents parenting knowledge and skills compatible with currently held values and assist parents achieve desired goals, likely determine the success of any program.

Good family life educators are receptive to transferring knowledge and skills to learners in a manner offering dialogue and respect for differences (Jacobson, 2003). What is desirable are programs conducted by members of the targeted MIEC population, or with a team approach having some members of the same ethnicity etc. as the participants, and by people who speak the language of the participants as necessary (Jacobson, 2003; Radina et al., in press). Program planners should consider the use of more family-centered approaches with professionals as facilitators rather than approaches in which the family life educator is the expert who knows exactly what parents need (Briar-Lawson et al., 2001; Jacobson, 2003). This family-centered approach could include involving parents in the identification of the need for education and the necessary content, as well as parental involvement in the design, implementation, and evaluation of programs.

One example of respect for differences is FLE intended for Mexican immigrants living in the U.S. These programs should show sensitivity to possible influences of familism and extended family pressures and resources on individual families; cultural conditioning of gender, marital, and parenting roles, parental behaviors, child rearing values, and concerns about childcare by someone other than a family member; and other sources of parental stress such as economic pressures and difficulties with schools (Radina et al., in press). Research indicates that many Mexicans living in the U.S. have child development expectations and parent-child interactions that differ from those of the majority culture (Martínez, 1993; Peterson & Hennon, 2007; Sanchez, 1997). This should be acknowledged and incorporated into any FLE programming. Another example of families that deserve respect for differences includes transmigrate families from Turkey, Greece, and other regions of the Balkans living in Sweden. Family and parental stress could be serious problems, as these families attempt to maintain important cultural values while often finding that living in such a homogeneous society is stressful in ways not found in more multiethnic, multicultural societies (Hennon & Wilson, in press).

Turkish immigrants (approximately 2.4 million) living in Germany present another interesting example of family/parental stress, acculturation goals, and socialization aspirations that would have to be taken into account in FLE programming. Compared to Germans, most Turkish migrants are members of the lower classes and are laborers (Familien ausländischer Herkunft in Deutschland [Familien], 2000). This situation is changing only

slowly in the second generation. Young migrants (male and female) make the transition from school to vocational training significantly less often than youth of German origin (DJI Bulletin 76, 2006). Turkish family relations in Germany are traditionally organized in a patrilinear manner, and mothers thus have virtually no social relationships beyond their family relations. Within their family, mothers primarily relate only to their own gender (Familien, 2000). While some families are well integrated into German society, others are living a “ghettoized existence” where they speak only Turkish and maintain culture-of-origin traditions (German Chancellor, 2008). These conditions of employment, consequent living situations, and family norms place many Turkish families in stressful situations.

Turkish families in Germany are in many ways developing similar socialization practices as German families. This is perhaps due to acclimatization to a family situation that has changed by migration. Beliefs and orientations stemming from the culture-of-origin remain the same for many families, and this is especially true for fathers in these families (Familien, 2000). Maintaining these values is perhaps an acculturation strategy of separation (Berry, 2005). In fact, the prime minister of Turkey has said that Turkish families in Germany should resist assimilation, that there is a clear line between integration and assimilation, and that assimilation is a crime against humanity. Within Germany, government officials have voiced the opinion that Turkish families should assimilate like other immigrants, be good citizens, learn German and speak German in their families, and adapt to German culture. This opinion has caused indignation among some members of the German Turkish community, who advocate a multicultural approach (German Chancellor, 2008). There is thus a conflict of ideals being expressed that can influence families' acculturation strategies. Currently, the values generally imparted in the child socialization process by Turkish families in Germany are aligned toward obedience, not questioning religious and secular authorities, and retaliation instead of forgiveness (Kelek, 2007).

Internal migration in Brazil offers another example of how FLE should be sensitive to cultural values. From 1990 to 2000, many Brazilian families from the rural areas of the Bahia state moved to the Metropolitan areas of Salvador, looking for jobs and better access to health, education, and social services (Superintendência de Estudos Econômicos, 2004). These families found many unexpected changes in their lives, including often the loss of support from their extended family network. Many factors

contributed: geographical distance, high costs of transportation and of long-distance communication, poor literacy, and so forth. For many Brazilian families it is usual that grandparents participate in raising their children, including allowing children to live in the house of grandparents or other relatives for a variable period of time (Fonseca, 2002). This does not mean a breakage of parental rights or family ties. In the metropolitan areas, parents cannot find the same support from neighbors, teachers, or counselors. Thus these families experience an external social ecology resource shortfall to combat stress.

Among Brazilian poor rural families, it is common to include children in the tasks of planting and cropping, sometimes many hours each day. Schooling is not a strong value and families believe that working is a valid way for children acquiring a sense of responsibility (Sarti, 1994). However, under the Brazilian Statute of Children and Adolescents (Brazil, 1980), youth under the age of 16 cannot work. The law intended to end situations of exploring children and granting schooling until middle school level. In spite of some substantial positive changes in children's rights, there remains a difference between what law specifies and what happens in reality. Among their survival strategies, rural families having migrated to metropolitan areas try to include all their members – including children and adolescents – in profitable activities either in the formal or informal labor markets (Oliveira & Robazzi, 2001).

The legal and social services are more organized and effective in metropolitan areas. Many families thus face a legal intervention, which includes enrolling of children in community programs and social-aid for families as well as psychosocial counseling in order to change their values and practices about child labor and other parenting behaviors. The intended change encompasses the family values, roles, practices and so on. Some families easily adapted, but others resisted. Even considering the protection of children under the new laws, with the declared support of international organizations such as UNICEF, and the increase in aid (“money transfer”) programs for families, many families have been experiencing a high amount of stress in their social relations as well as in their internal relationships.

Furthermore, when they move to metropolitan areas, children and adolescents are involved within a different cultural environment related to new consumption patterns, sexual morality, urban violence, exposure to drug dealers, and so forth. Children might resist to family authority because they want to buy new things or because they are tempted

by promises from drug dealers for obtaining easy money. It is a very different external social ecology for the families who may become confused about how to deal with all these problems and stressors. MIEC families in this case face a complex assemblage of problems related to parenting, surviving, housing, community adaptation, and so on. These families thus are exposed to multiple stressors while at the same time experiencing a resource shortfall.

Such circumstances sometimes lead to domestic violence, parental stress, or other stress related problems. Interventions with these families requires a comprehensive approach, one that considers not only their social vulnerability, but also the complexity of their problems and how they themselves conceive of such problems and deal with them relative to their cultural values and acculturation goals (Sarti, 2004).

The above examples indicate how in various nations sensitivity to cultural values must be incorporated into FLE. Sensitivity for MIEC families should also consider different levels of acculturation and how acculturation itself can create stress, as there is pressure to change family roles and other aspects of life. FLE should be structured in ways that do not violate the vital role of ethnicity in living a fulfilling family life, even for parents relatively well acculturated and who have adapted to the dominant culture (Berry, 2005; McCubbin, McCubbin, Thompson, & Fromer, 1998; Valentine & Mosley, 2000).

Finding appropriate empirically-based information as a foundation for FLE programming for MIEC families can be difficult. Often there is a lack of research grounded in theory and appropriate cultural experience to devise relevant research questions and suitably interpret the results. Another barrier is that some literature gives more of an ideal, rather than a reality, of the experience of MIEC families, sometimes presenting an idealized or proscriptive account of what families “should be” (Anderson & Sabatelli, 2007; Hennon & Wilson, in press). The source for information on culture and childrearing is often comparative research. Comparisons offer understanding about how groups differ or are similar. However, such comparisons can obscure within-group variations (Kolobe, 2004). Such research tends to rely on measures of central tendencies, describing the “average” MIEC family (Anderson & Sabatelli, 2007). Parenting diversity and parental stress, as well as other behaviors and conditions, can thus be obscured. This is more of an issue when people of diverse origins are grouped together, such as Muslims, Asian, or Hispanics, and considered as a homogeneous group. For good family

life education or other interventions targeting MIEC populations, it is necessary to understand both similarities and differences among and within MIEC groups and to/with the host population.

Interventions for MIEC families should consequently not assume that all people of a particular heritage are alike in values, behavioral patterns, family organization, socioeconomic status, and sources of and ways of dealing with stress (Hennon & Wilson, in press; Radina et al., in press). The interventionist should remain aware that not all families match the descriptions given in the research and other literature. As family life educators attempt to be culturally competent and relevant, they need to beware of committing an “ecological/ethnic fallacy.” While a particular family might be living in an area (ecology), or is “ethnic” and such families can in general be described as sharing characteristics (e.g., family organization, social economic status, or parenting behaviors), does not mean that this particular family has the same characteristics. The fallacy is to assume that all families of a particular ethnic heritage are alike. In an impoverished neighborhood or in an ethnocultural community characterized by patriarchal power, interventionists could find families with adequate income or rather egalitarian decision-making. While families often draw from and cherish cultural, ethnic, religious, geographical or other identifications, the family life educator cannot know the extent these identifications influence parenting and other family aspects without direct information from these families (Anderson & Sabatelli, 2007; Hennon & Wilson, in press).

Enduring understandings

Even when there is good factual knowledge about MIEC families, the knowledge changes over time and becomes outdated. There are, however, enduring understandings (Wiggins & McTighe, 2005) essential for learning about and developing a good apprehension of MIEC families.

Enduring understandings are transferable ideas that assist in understanding family diversity and being a culturally competent professional. Such enduring understandings include: a) interpret family behavior from the point of view of the family’s culture; b) where a family lives (e.g., culture, political system, resources available, geographic features, religious hegemonism, membership in an ethnocultural community) influences how they live; c) cultures are complex and vary in degree of pluralism or homogeneity; d) culture is dynamic and what is factual at one point in time might not be true at another time, or what is characteristic of that

culture in one context might not be so for that culture in another context (e.g., after immigration, migration from rural to urban areas); e) not all families sharing a given culture or ethnicity will be alike, nor necessarily share the same acculturation strategies, or adapt to the host culture in a similar manner; f) some aspects of family life are rather specific to certain groups while other aspects are rather universal; g) increased knowledge promotes more culturally appropriate programming/interventions; and h) increased understanding of MIEC family life can lead to greater cultural sensitivity and acceptance by reducing naïve or provincial attitudes or beliefs, sometimes only leads to enhanced awareness, and also has the potential to reinforce stereotypes, prejudice, and intolerance (Radina et al., in press).

Learning about MIEC family life could lead to less tolerance for diversity. For example, one can come to judge a family practice as being inferior or in some other way inadequate. Even without this judgment, learning about ethnic family life can lead to another shortcoming in understanding (Anderson & Sabatelli, 2007):

Cultural sensitivity can be enhanced when we appreciate the predominant beliefs, customs, and practices of particular ethnic groups. However, this information must be balanced with an awareness of a resulting tendency to over-generalize about ethnic groups. An understanding of ethnicity must include both an understanding of the central tendencies characteristic of each group and an appreciation of the variations found within and between groups. Pluralism is not only a characteristic of the culture as a whole but also of each ethnic group and each family within that group. (p. 76)

For example, all Mexican heritage families living in the U.S., or families from Turkey living in Germany are unique, and no family might match perfectly the model as represented through an integration of research. Family life educators should not reify the concept of, or the generalizations about, Mexican-American family or Turkish family to the extent that they become “the Mexican-American family, or “the Turkish family in Germany.” What are real are the everyday lives of people as they are “living and being family.” Authors present an abstraction, derived by integrating research about the realities of families. By considering what is important and given the information available, these authors “tell a story” concerning the more modal aspects of what they perceive as the “typical MIEC family.” However, there are many ways of being family. Not all diversity, all uniqueness, all idiosyncratic variations can be described in a book or article.

Conclusion

The conceptual models presented here indicate that parental stress is a result of a complex array of factors (magnitude of multiple stressors including acculturation, meaning assigned to family situation, and resources at hand or potentially available). The degree of family stress is what emerges from these factors, and both influence and is influenced by parental stress. Various aspects of the stress process can be conceptualized as risk and protective factors that could be overcome by appropriate service delivery systems (Briar-Lawson et al., 2001; Peterson & Hennon, 2005). Cultural competency to recognize and devise appropriate resource delivery systems as primary, secondary, or tertiary interventions is a necessary trait. The CRSRP intervention model is a family-centered perspective with the goal being to assist families in gaining competency in using resources and skills to overcome factors contributing to parental stress. This is not a “one-size-fits-all” model, but more culturally sensitive and responsive. This approach to service creation relies on parental expertise and empirically-based professional knowledge to develop the necessary resources and appropriate FLE delivery systems.

If the family life educator wants to have maximum impact in empowering MIEC parents to parent more effectively and avoid/reduce stress, then being culturally competent and designing and delivering appropriate FLE is a necessary condition. We believe the MRM and CRSRP models can help in this regard.

References

- Abery, B. (2006). Family adjustment and adaptation with children with Down Syndrome. *Focus on Exceptional Children*, 38, 1–20.
- Adler-Baeder, F. & Higginbotham, B. (2005). Implications of remarriage and stepfamily formation for marriage education. *Family Relations*, 53, 448–458.
- Allen, W. D. & Blaisure, K. R. (2003). Family life educators and the development of cultural competency. In D. J. Bredehoft & M. J. Walcheski (Eds.), *Family life education: Integrating theory and practice* (pp. 10–21). Minneapolis, MN: National Council on Family Relations.
- Anderson, S. A. & Sabatelli, R. M. (2007). *Family interaction: A multigenerational developmental perspective* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Appalachian Connection, The.* (2007, December). Cincinnati, OH: The Appalachian Community Development Association and Urban Appalachian Council.
- Berry, J. W. (2005, June). *Acculturation: Social, cultural, and psychological change among immigrants*. Paper presented during workshop Agency and Human Development under Conditions of Social Change, Jena, Germany.
- Boss, P. G. (2002). *Family stress management* (2nd ed.). Mountain View, CA: Sage.
- Brasil. (1980). *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA) [Statute of children and adolescents].
- Bredehoft, D. J., & Walcheski, M. J. (2003). *Family life education: Integrating theory and practice*. Minneapolis, MN: National Council on Family Relations.
- Briar-Lawson, K., Lawson, H. A., Hennon, C. B., & Jones, A. R. (2001). *Family-centered policies & practices: International implications*. New York: Columbia University Press.
- DJI Bulletin 76. (2006). *Jugend und Migration* [Youth and migration]. Munich: Eigenverlag.
- Duncan, S. F., & Goddard, H. W. (2005). *Family life education: Principle and practices for effective outreach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Familien ausländischer Herkunft in Deutschland – Leistungen, Belastungen, Herausforderungen* [Migrant families in Germany – achievements, strains, challenges. Sixth Family Report]. (2000). Sechster Familienbericht, hrsgg. vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin: Author.
- First, J. A., & Way, W. L. (1995). Parent education outcomes: Insights into transformative learning. *Family Relations*, 44, 104–109.
- Fonseca, C. (2002). Mãe é uma só? Reflexões em torno de alguns casos brasileiros (Multiple motherhood: Reflections on certain Brazilian cases). *Psicologia USP*, 13(2), 49–68.
- German Chancellor rejects Turkish view on integration.* (2008, February 11). Retrieved February 12, 2008, from www.dw-world.de/dw/article/0,2144,3121091,00.html
- Giblin, P. (1996). Family strengths. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 4, 339–346.
- Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. (2000). The self in a world of going concerns. *Symbolic Interaction*, 23, 95–115.
- Hennon, C. B., & Arcus, M. (1993). Life-span family life education. In T. H. Brubaker (Ed.), *Family relations: Challenges for the future* (pp. 181–210). Newbury Park, CA: Sage.
- Hennon, C. B., Newsome, W. S., Peterson, G. W., Wilson, S. M., Radina, M. E., & Hildenbrand, B.

- (in press). Poverty, stress, resiliency: Using the MRM Model for understanding poverty related family stress. In C. A. Broussard & A. L. Joseph (Eds.), *Family poverty in diverse contexts*. Binghamton, NY: Haworth Press.
- Hennon, C. B., & Peterson, G. W. (2007). Estrés parental: Modelos teóricos y revisión de la literatura [Parenting stress: Theoretical models and a literature review]. In R. Esteinou (Ed.), *Fortalezas y desafíos de las familias en dos contextos: Estados Unidos de América y México* (pp. 167–221) [Strengths and challenges of families in two contexts: The United States of America and Mexico]. México, D. F.: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF).
- Hennon, C. B., Peterson, G. W., Polzin, L., & Radina, M. E. (2007). Familias de ascendencia mexicana residentes en Estados Unidos: recursos para el manejo del estrés parental [Resident families of Mexican ancestry in United States: Resources for the handling of parental stress]. In R. Esteinou (Ed.), *Fortalezas y desafíos de las familias en dos contextos: Estados Unidos de América y México* (pp. 225–282) [Strengths and challenges of families in two contexts: The United States of America and Mexico]. México, D. F.: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF).
- Hennon, C. B., & Wilson, S. M. (Eds.). (in press). *Families in a global context*. Binghamton, NY: Haworth Press.
- Hildenbrand, B., & Hennon, C. B. (in press). Beyond the concept of ‘getting big or getting out’: entrepreneurship strategies to survive as a farm family. *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*.
- Hobfoll, S. (1989). Conversation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44, 513–524.
- Hughes, R., Jr. (1994). A framework for developing family life education programs. *Family Relations*, 43, 74–80.
- Jacobson, A. L. (2003). Parent education and guidance. In D. J. Bredehoft & M. J. Walcheski (Eds.), *Family life education: Integrating theory and practice* (pp. 110–116). St. Paul, MN: National Council on Family Relations.
- Kelek, N. (2007). *Die verlorenen Söhne* [The lost sons]. Munic: Goldmann.
- Kuczynski, L. (2003). Beyond bidirectionality: Bilateral conceptual frameworks for understanding dynamics in parent-child relations. In L. Kuczynski (Ed.), *Handbook of dynamics in parent-child relations* (pp. 3–24). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kolobe, T. H. A. (2004). Childrearing practices and developmental expectations for Mexican-American mothers and the developmental status of their infants. *Physical Therapy*, 84, 439–453.
- Martínez, E. A. (1993). Parenting young children in Mexican American/Chicano families. In H. P. McAdoo (Ed.), *Family ethnicity: Strength in diversity* (pp. 184–195). Newbury Park, CA: Sage.
- McCubbin, H., McCubbin, M., Thompson, E., & Fromer, J. (Eds.). (1998). *Resiliency in ethnic minority families: Vol 1. Native and immigrant families*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- National Wraparound Initiative. (n.d.). *National wraparound initiative*. Retrieved September 7, 2007, from www.rtc.pdx.edu/nwi
- Oliveira, B. R. G., & Robazzi, M. L. C. C. (2001). O trabalho na vida dos adolescentes: alguns fatores determinantes para o trabalho precoce (Work in the life of adolescents: factors determining early start in the labor market). *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 9(3), 83–89.
- Orthner, D., Jones-Sanpei, H., & Williamson, S. (2004). The resilience and strengths of low-income families. *Family Relations*, 53, 159–167.
- Patterson, J. (2002). Integrating family resiliency and family stress theory. *Journal of Marriage and the Family*, 64, 349–360.
- Peterson, G. W., & Hennon, C. B. (2005). Conceptualizing parental stress with family stress theory. In P. C. McKenry & S. J. Price (Eds.), *Families and change: Coping with stressful events and transitions* (3rd ed.) (pp. 25–48). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Peterson, G. W., & Hennon, C. B. (2007). Influencias parentales en la competencia social de los adolescentes en dos culturas: una comparación conceptual entre los Estados Unidos y México [Parental influences on the social competence of adolescent in two cultures: A conceptual comparison between the United States and Mexico]. In R. Esteinou (Ed.), *Fortalezas y desafíos de las familias en dos contextos: Estados Unidos de América y México* (pp. 111–166) [Strengths and challenges of families in two contexts: The United States of America and Mexico]. México, D. F.: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia

- (DIF).
- Radina, M. E., Wilson, S. M., & Hennon, C. B. (in press). Parental stress among U.S. Mexican heritage parents: Implications for culturally relevant family life education. In R. L. Dalla, J. Defrain, J. Johnson, & D. Abbott (Eds.), *Strengths and challenges of new immigrant families: Implications for research, policy, education, and service*. Lanham, MD: Lexington Books.
- Sanchez, Y. (1997). Families of Mexican origin. In M. K. DeGenova (Ed.), *Families in cultural context* (pp. 61–81). Mountain View, CA: Mayfield.
- Sarti, C. A. (1994). A família como ordem moral (Family as moral order). *Cadernos de Pesquisa*, 91, 46–53.
- Sarti, C. A. (2004). A família como ordem simbólica (Family as symbolic order). *Psicologia USP*, 15(03), 11–28.
- Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. Coordenação de Pesquisas Sociais. (2004). *Tendências recentes da migração baiana (1980 e 1990)*. (Recent trends – migration in Bahia (1980 and 1990). Retrieved February 07, 2008, from http://www.sei.ba.gov.br/bahia_sintese/index_bs_esd.php
- Valentine, S., & Mosley, G. (2000). Acculturation and sex-role attitudes among Mexican Americans: A longitudinal analysis. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 22, 104–113.
- Walsh, F. (2002). A family resilience framework: Innovative practice applications. *Family Relations*, 51, 130–137.
- Wiggins, G. P., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2nd Ed). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wiley, A. R., & Ebata, A. (2004). Reaching American families: Making diversity real in family life education. *Family Relations*, 53, 273–281.
- Contribution: Essay
Received: 12/02/08
Accepted: 19/02/08

Mas de Onde vem o Latour?¹

But where does Latour come from?

Maria de Fátima Aranha de Queiroz e Melo²

Resumo

Integramos, durante o doutorado, um grupo de pesquisa que se dedicou ao estudo das idéias de Bruno Latour das quais lançamos mão para desenvolver a nossa pesquisa. Trata-se de autor que têm provocado, ao mesmo tempo, controvérsia e curiosidade, instigando ao conhecimento de suas publicações. Pretendemos, neste ensaio, fazer a sua apresentação, sem a pretensão de esgotá-la, oferecendo alguns subsídios para a compreensão de como vem articulando Teoria Ator-Rede enquanto proposta teórico-metodológica para o trabalho científico.

Palavras-chave: Bruno Latour, Woolgar, Teoria Ator-Rede; trabalho científico.

Abstract

During our graduate studies, we integrated a group of research dedicated to study Bruno Latour's ideas, which we made use for developing our research. Latour is an author who has provoked, at the same time, controversy and curiosity, instigating the analysis of his publications. In this essay, we intend to present his thought, without the pretension of depleting it, offering some subsidies for understanding how the Actor Network Theory is a theoretician-methodological proposal well articulated for scientific work.

Key words: Bruno Latour, Woolgar, Actor-Network Theory, scientific work

Introdução

Como ponderam Latour e Woolgar (2000, pp. 145, 146, 148), ao depararmos-nos com um objeto novo, podemos dizer o que ele é, falando de suas ações e submetendo-o a provas para, então, verificar se ele resiste e sobrevive. Por esta razão, tentamos dar a Bruno Latour um tratamento simétrico ao que dispensamos ao nosso objeto de estudo, ou seja, seguindo o traçado deixado pelos seus trabalhos, deixando que ele se revelasse ao mesmo tempo em que íamos testando a aplicabilidade das suas idéias. Ao resistir aos testes de força que lhes são impostos, fatos e artefatos vão sendo definidos/conhecidos pela sua performance, como um produto das conexões entre elementos muito heterogêneos que, articulados, lhes dão sustentação num campo agonístico de condições e enunciados equiprováveis. O *Centre de Sociologie de l'Inovacion (CSI)*, dedica-se a estudar as produções sociotécnicas, dentro de um campo a que se denomina Ciência Tecnologia e Sociedade, sob a ótica dos vínculos que humanos e não humanos estabelecem através do tempo (Dosse, 2003), sendo

artefatos tecnológicos ou fatos científicos compreendidos como expressões de uma rede que tem seus efeitos em escala. Segundo Latour (1994a), "as redes são ao mesmo tempo reias como a natureza, narradas como o discurso, coletivas como a sociedade" (p. 12). Cada vez mais, dentro desta perspectiva, a Teoria Ator-Rede se constitui como valioso instrumento conceitual e prático para seguir os movimentos traçados nesta construção simultânea de homens e objetos em que materialidade e socialidade se mesclam, tendo como resultado a nossa condição de humanidade.

Latour e Woolgar (2006) consideram urgente, para as ciências humanas, a exploração de novos domínios que podem passar pela tecnologia, pela saúde, pelos mercados, pelas artes, pela religião, pela lei, estabelecendo-se elos onde antes apenas estavam disciplinas isoladas umas das outras. A Teoria Ator-Rede proporciona uma forma alternativa para a prática das ciências, podendo ser uma ferramenta útil para redimensionar campos de estudo tradicionalmente limitados. Uma Sociologia Ator-Rede ou uma Psicologia Ator-Rede, levando em conta o estudo das fabricações humanas, são

¹ Este ensaio compõe um dos capítulos da Tese de Doutorado de Queiroz e Melo (2007).

² Professora Doutora do Departamento de Psicologia e pesquisadora do Laboratório de Pesquisa e Intervenção Psicossocial (LAPIP) da Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, Brasil. Contato: e-mail: queirozmaldo@uavip.com.br

algumas das propostas que podem ser encaminhadas. Entendemos que é através de um Estudo Ator-Rede que se torna viável uma Psicologia Social do Objeto, uma das traduções possíveis para uma Psicologia Ator-Rede. Segundo Latour e Woolgar (*op. cit.*), as ciências sociais (psicologia, sociologia, história, geografia, lingüística,...) multiplicaram suficientemente as formas de existência com as suas construções, sendo necessário levar em conta a complexidade, a quantidade e diversidade das ações deflagradas. As ações nunca estão restritas a um único ator, pois este é apenas “um alvo móvel de um enxame de entidades que se fundem sobre ele” (2006, p. 67): acontece sempre em redes, se desloca, é ultrapassada, influenciada, dominada ou retomada por outros; traduzida e distribuída entre as várias formas de existência, nem sempre antropomórficas.

De como buscar a simetria depois que fizeram bifurcar a natureza.

A curiosidade em torno de Bruno Latour é freqüente. É fácil dizer onde nasceu, quais estudos realizou, a formação que teve, de quem foi discípulo, suas publicações mais antigas e mais recentes. Filho de um negociante de vinhos no interior da França, não segue o *métier* paterno. Opta pelos estudos em filosofia na universidade e, graças ao serviço militar, vai à África e descobre a antropologia, tendo sido bastante influenciado pelo trabalho de Marc Augé, na Costa do Marfim. Percebe, nesta formação empírica como antropólogo, que o tratamento dado às culturas estudadas estava longe de ser o mesmo aplicado à nossa própria cultura: íamos ao coração das outras culturas investigando “seus patrimônios, festas e tudo que permanecia de alguma forma arcaico” (Latour & Woolgar 2005, p. 5), mas deixávamos intocado o nosso “centro de produção de verdades” (*ibidem*, p. 6). Nesta disposição de fazer um programa de pesquisa inspirado na idéia de uma *antropologia simétrica*, Latour tem a oportunidade de ir aos Estados Unidos e fazer pesquisas num laboratório onde se desenvolviam relevantes pesquisas na área da neuroendocrinologia. Anuncia aos seus pesquisados que, a partir de então, terá para eles o olhar de alguém que estuda uma tribo exótica, utilizando os mesmos métodos antropológicos aplicados, por exemplo, a uma tribo africana. Como resultado deste trabalho, publica, em 1997, com Steeve Woolgar, *Vida de Laboratório*, livro em que nos é possível verificar que alguns conceitos por ele usados tiveram, assumidamente, a inspiração em outros autores. Para desenvolver seu ponto de vista sobre a atividade de laboratório, evoca Michel Serres com

o conceito de “circunstâncias”³, e a idéia de por ordem no caos; em Bourdieu, resgata a noção de credibilidade⁴ com relação aos investimentos feitos pelos pesquisadores; toma de empréstimo a Brillouin, da teoria da informação, a noção de ruído, utilizando-a de maneira bastante metafórica para caracterizar a emergência de um enunciado dito científico que difere entre outros enunciados equiprováveis num campo agonístico; a idéia de construção de Knorr-Cetina é usada para mostrar que um laboratório funciona como se fosse uma usina de fatos, num lento e prático processo em que as descrições são mantidas e refutadas. Em outros trabalhos (1994a, 2006) não nega a semelhança das redes com a idéia de rizoma postulada por Deleuze e Guattari. Seguir os rastros de todas essas e outras influências nas suas demais produções, entretanto, não é a tarefa a que estamos nos propondo. Tentaremos aqui mapear apenas, em linhas gerais, algumas das principais idéias que servem de guia ao pensamento do autor em foco, dentro das limitações deste trabalho.

A preocupação de Latour com a questão de um tratamento simétrico nos procedimentos desenvolvidos pelas ciências nas nossas sociedades já fazia parte de um movimento em curso que até hoje percorre todo o seu trabalho. Em *Jamais fomos modernos* (1994a), Latour examina a postura daqueles que levantaram a bandeira do modernismo. O autor entende que aqueles que se julgaram modernos, na ânsia de desbancar as antigas verdades, funcionaram sob a lógica da exclusão, pois, ao introduzirem novas idéias, promoveram a ruptura e o apagamento daquelas que representavam o pensamento anterior, tido como obsoleto.

A cena moderna, segundo Latour (*ibidem*), instaura um novo regime de pensamento em que se opera uma dupla ruptura: no tempo, por oposição a uma antiguidade supostamente arcaica; e entre grupos de vencedores e de vencidos, nas guerras das idéias pela supremacia de uma suposta “verdade” dos fatos. Com estas premissas, muitas outras cisões foram instaladas, ficando toda a lógica

³ Ao invés de eliminar as circunstâncias que permitem a emergência de um fato científico para que só apareça o produto final de sua construção, Latour (1997) chama a atenção para o fato de que a prática dos cientistas é “influenciada, parcialmente dependente ou causada pelas circunstâncias” (p. 271). O conceito de circunstância já havia sido desenvolvido em uma perspectiva filosófica por Michel Serres (1977) de quem Latour foi discípulo.

⁴ A noção de credibilidade nos dá a dimensão do custo de uma informação “científica”, dos esforços despendidos para que as fabricações da ciência tenham crédito, levando em conta os investimentos em dinheiro dos organismos de financiamento, o tempo e a energia já empregados nessa construção, a carreira dos pesquisadores em questão, perfazendo, nesta rede, uma síntese das noções econômicas (dinheiro, orçamento, rendimento) com as noções epistemológicas (certeza, dúvida, prova). (Latour & Woolgar, 1997)

de se pensar as ciências viciada por essa necessidade de purificação através da divisão.

Na hipótese de Latour (1994a), a constituição moderna da verdade designa dois conjuntos de práticas que precisam estar apartadas uma da outra para terem alguma eficácia: 1. As práticas de “tradução”, responsáveis pelas misturas que fazem surgir incessantemente os híbridos de natureza e cultura; 2. As práticas de “purificação” que negam as misturas efetuadas entre humanos e não humanos, operadas pelo conjunto de práticas anteriormente mencionado e, portanto, só fazem sentido em função deste.

Essas práticas de purificação deixaram o trabalho das ciências calcado nas separações entre o antigo e o novo, natureza e sociedade, ciência e senso comum. A própria divisão da ciência se construindo estaria pautada nestas divisões.

Segundo Hochman (1994), a proposta de Latour é uma reação tanto às concepções internalistas da ciência, que colocam o conhecimento científico em um lugar privilegiado entre outros tipos de conhecimento, estando sujeito às suas próprias leis, assim como às análises que priorizam o contexto de descoberta dos fatos científicos, também chamadas de externalistas. Latour tenta fugir de ambos os casos quando os apresenta como duas formas de um reducionismo frequentemente cometido: “É como se fossem dois líquidos que podemos fingir misturar pela agitação, mas que se sedimentam tão logo deixados em repouso” (Latour & Woolgar, 1997, p. 20). O seu trabalho situa-se entre aqueles que fazem o esforço de traçar detalhadamente relações entre contexto e conteúdo, sem isolar a “dimensão cognitiva” dos “fatores sociais” que circundam a produção científica e dela fazem parte.

Da Escola de Edimburgo⁵, herda os princípios do Programa Forte de David Bloor e Barry Barnes, em oposição ao que se chamou de Programa Fraco. O Programa Fraco se apóia na idéia de que é suficiente cercar a dimensão cognitiva das ciências com uns poucos “fatores sociais” para ser chamado de historiador ou sociólogo. Um Programa Forte é aquele que deve levar em conta o contexto social e o conteúdo das ciências, exigindo simetria em todas as explicações do desenvolvimento científico (Latour & Woolgar, 1997).

Segundo Palácios (1994), apesar de datar da virada do século XIX para o XX, a proposição - de que haveria uma relação a ser investigada entre conhecimento científico e o contexto social no qual era produzido - marcou uma abordagem singular no

Programa Forte de Bloor e Barnes, gerando muitas controvérsias nos debates contemporâneos da Sociologia das Ciências, na década de 70. Até então, a sociologia do conhecimento seguia por duas vertentes: uma que estudava o conhecimento comum, orientada para o entendimento, da cultura, das crenças compartilhadas pelos membros de um grupo social, mais centrada, portanto, na investigação antropológica das sociedades primitivas; outra que se dedicava a estudos sobre o conhecimento científico, fosse investigando a história das descobertas científicas, fosse fazendo a análise das instituições contemporâneas onde se desenvolve a atividade científica. Esta última divisão estabeleceu tacitamente uma atribuição de encargos. À Sociologia das Ciências eram atribuídos os estudos sobre as instituições da ciência moderna e a investigação histórica das inovações científicas, centrados no “contexto da descoberta”. À Filosofia das Ciências caberiam os estudos relacionados com o conteúdo do conhecimento científico, na busca de relações entre o conteúdo mesmo da descoberta científica e as questões filosóficas a ela inerentes.

Na década de 70, houve uma ruptura nos limites entre a Sociologia das Ciências e a Filosofia das Ciências, mesclando-se os objetos de estudo dessas duas disciplinas. A Sociologia das Ciências consolidou-se como área de especialização reconhecida e abriu novas frentes de investigação da atividade científica. O Programa Forte aparece, então, neste momento, para formalizar a ruptura entre a abordagem tradicional da Sociologia das Ciências e esta abordagem emergente (Palácios, 1994).

O Programa Forte da Escola de Edimburgo, de acordo com Palácios (1994), apóia-se em quatro princípios: de Causalidade, defendendo uma relação estreita entre as variáveis sociais e os conteúdos das teorias científicas; de Imparcialidade, investigando tanto o verdadeiro como o falso, o racional e o irracional; de Simetria, tomando os mesmos padrões de explicação, quer se trate de acerto ou erro nas ciências; de Reflexividade, aplicando-se também à própria Sociologia.

Em Latour e Woolgar (1997), encontramos o comentário de que o Programa de Bloor era triplamente forte: fortemente crítico, fortemente criticado e fortemente criticável, dando indícios de que, embora herdeiro do Programa, este autor seria também seu dissidente. Com Latour, o Princípio de Simetria foi extremizado e estendido para a análise dos elementos que compunham os pólos Natureza e Sociedade. Estes dois pólos, ainda muito marcados no Programa de Bloor, deixavam insustentável qualquer posição que buscasse romper com os dualismos instaurados pelo pensamento moderno. A separação entre a representação das coisas

⁵A “Escola de Edimburgo” agrupava sociólogos da Unidade de Estudos da Ciência da Universidade de Edimburgo, como Barry Barnes e David Bloor que, através de suas obras, passam a ser conhecidos pela singularidade das idéias defendidas em torno do Programa Forte (Palácios, 1994).

(ciências) e a representação dos humanos (política) permanecia intocada nos trabalhos da Escola de Edimburgo. Para implementar de fato um Princípio de Simetria, Latour (1992) propõe um movimento ainda mais radical, ao que chama de “mais uma volta depois da volta social” (p. 277).

A assimetria, anterior a Bloor, explicava “a verdade” com a Natureza, ou seja, com o positivismo das ciências naturais, deixando “o erro” para o estudo das ciências sociais. Às ciências duras, era dado o estatuto do exato, do verdadeiro, enquanto que às ciências moles, creditava-se à investigação do erro: uma ciência para estudar os elementos naturais e uma ciência para estudar os elementos humanos. A simetria introduzida por Bloor busca, segundo Latour (*ibidem*), a explicação do erro e da verdade no pólo da sociedade, fazendo “uma volta social”. Às estruturas sociais, Bloor, fortemente influenciado pelas idéias de Durkheim que tem o social como causa e princípio de todas as coisas, teria atribuído um papel preponderante na explicação dos sucessos e fracassos no desenvolvimento da ciência, mantendo assim a assimetria dos modernos.

Latour propõe um segundo princípio de simetria para explicar a Natureza e a Sociedade, atribuindo-lhes igualdade de tratamento e chocando-se, portanto, com a distinção bipolar estabelecida por Kant, a mesma usada pela Constituição Moderna da Verdade. Para Latour, nem Natureza nem sociedade são puras, assim como não estão previamente dadas. Ambas são o resultado das trocas de propriedades entre elementos humanos e elementos não-humanos (1994b). As misturas que ocorrem incessantemente entre esses elementos advêm dessa cena experimental que faz fluir as práticas de tradução - negadas pelos modernos - gerando novos laços sociais e redefinindo, ao mesmo tempo, do que são feitas a natureza e a sociedade.

A modernidade, segundo Latour (1992), se apóia em dois iluminismos:

- Para destruir o obscurantismo, a dominação e o fanatismo, a modernidade usou o pólo Natureza, instituindo as ciências naturais para representá-la e para desbancar as falsas pretensões do pólo social
- Para desbancar o cientificismo e as falsas pretensões do pólo natural, os modernos usaram as explicações sociais (economia, psicanálise, sociologia, semiótica).

Inspiração em Whitehead

Nenhum dos dois iluminismos abdicou da idéia de explicar o mundo a partir de pólos. Assim, Latour (2002) recorre a Whitehead para rechaçar essa lógica assentada em pólos que tem marcado o pensamento ocidental. Operou-se, nessa forma dos

modernos de entender o mundo, o que Whitehead chamou de “bifurcação da natureza” que ocorre quando aceitamos a premissa de que o mundo deve ser dividido em dois conjuntos de coisas: um composto pelo que está na natureza, matéria de que o universo é constituído, das coisas reais cujas qualidades primárias seriam independentes da existência de um observador; outro, composto por qualidades que nossos sentidos atribuem a estes elementos do mundo, sendo, portanto, qualidades secundárias. O primeiro conjunto seria passível de estudo pelas ciências, enquanto que o segundo seria a “matéria da qual nossos sonhos e valores são construídos” (Latour & Woolgar, 2002, p. 2). Com esta divisão, os modernos criaram uma situação impossível de resolver, um paradoxo em que o conhecimento só se torna possível como uma tentativa de aproximação das qualidades primárias (coisas em si) pelas qualidades secundárias (representações). Aos primeiros elementos, os modernos atribuíram fixidez e a-historicidade, manobra para tornar o mundo possível de ser capturado pela percepção humana. Aos segundos, maior dinamismo, historicidade e independência com relação aos primeiros. Como resultado, dois conjuntos de elementos separados por um verdadeiro “abismo ontológico” (Latour & Woolgar, 2002a, 2002b), auto-suficientes para existirem de forma independente, sem precisarem se afetar mutuamente. Trata-se de uma visão que congela, em grande medida, a possibilidade de transformação nas pontas, sem levar em conta que estas estão em contínua mistura, produzindo híbridos incessantemente e indefinidamente.

Evidenciando o gosto pelas idéias do filósofo Alfred Whitehead, Latour encontra afinidades com o trabalho de Isabelle Stengers, filósofa empenhada na tarefa de traçar as linhas de uma cosmopolítica, empreendimento próximo ao que Latour chama de uma epistemologia política. A bifurcação da natureza foi, segundo Whitehead (*apud* Stengers, 2002), um verdadeiro veneno para o pensamento moderno. No livro em que Stengers (*ibidem*) tem como proposta debruçar-se sobre o pensamento deste filósofo, ampliando-o e desdobrando-o para refletir sobre questões da contemporaneidade, aponta para a bifurcação da natureza como uma divisão artificial entre o sujeito e o mundo que nem sempre foi assim: a natureza, tomada como objeto de conhecimento e o humano dotado de consciência crítica, tornado pelos teóricos do conhecimento como protótipo do sujeito cognoscente, foi uma construção e, como tal, é passível de ser testada na sua capacidade de operar ou travar o conhecimento.

Os primeiros pensadores que propuseram distinguir uma natureza “objetiva”, caracterizada pelas qualidades ditas “primárias” (os pequenos corpos mudos e figurados), da natureza da qual nós fazemos a experiência, rica de odores, de cores, de

significações, eram certamente aventureiros. Mas a distinção tornou-se hoje “palavra de ordem”, transmitida sob o modo de evidência, vetor de absurdidade, produtor de impasses que não são somente intelectuais mas também práticos, até políticos (p. 21)⁶

Para as questões que giram em torno da divisão sujeito x objeto, Whitehead (*apud* Stengers, *Ibidem*) propõe uma substituição, colocando em seu lugar questões sempre pragmáticas: devemos estar prontos para experimentar aquilo que pode produzir novos hábitos, o que pode tornar possível novas convenções. É com esta inspiração que Stengers (*ibidem*) usa o pensamento especulativo de Whitehead para lutar “contra o empobrecimento da experiência, contra a confiscação daquilo que faz sentir e pensar” (p. 34). Não se trata, segundo a autora, de substituir a idéia de bifurcação da natureza por outras detendo um poder ainda maior, mas de permitir que a aventura de pensar divergentemente possa ter lugar a cada vez que formas confrontados com algum modo de existência que nos provoque a pensar e sentir de uma outra forma.

Um Latour pragmatista

Ao longo da extensa e recente produção de Latour, outras influências, que não temos a pretensão de esgotar, vão sendo percebidas. Comungando com bases metodológicas muito semelhantes às de Vinciane Despret, psicóloga que se dedica a estudos etológicos, podemos perceber que é muito forte a influência dos pragmatistas William James e John Dewey de quem Latour se declara discípulo (Barron, 2003).

Uma semelhança que encontramos entre James e Latour é a forma como definem seus métodos. James (1974), em sua “Segunda Conferência”⁷, define o pragmatismo como um método, uma teoria genética do que se entende sobre verdade, que volta as costas aos princípios firmados, aos sistemas fechados, às pretensões ao absoluto e às origens. Ao contrário do racionalismo, que se sente à vontade na presença de abstrações, o pragmatismo “sente-se mal longe dos fatos, fala das verdades no plural, pensa sobre sua utilidade, sobre as condições de êxito com que trabalham” (p. 17). O pragmatismo é tomado por James (*ibidem*) como um método que se harmoniza com várias teorias, flexionando-as, tomando-as como instrumentos e pondo-as a trabalhar na indicação de “caminhos

pelos quais as realidades existentes podem ser modificadas” (*ibidem*, p. 12).

Contra o racionalismo como uma pretensão e um método o pragmatismo acha-se completamente armado e militante. Mas, em princípio, pelo menos, não visa resultados particulares. Não tem dogmas e doutrinas, salvo seu método. Como o jovem pragmatista italiano Papini disse muito bem, situa-se no meio de nossas teorias, como um corredor em um hotel. Inúmeros quartos vão para ele. Em um, pode-se encontrar um homem escrevendo um volume ateuístico; no próximo, alguém de joelhos rezando por fé e força; em um terceiro, um químico investigando as propriedades de um corpo. Em um quarto, um sistema de metafísica idealista está sendo excogitado; em um quinto, a impossibilidade da metafísica está sendo demonstrada. Todos, porém, abrem para o corredor, e todos devem passar pelo mesmo, se quiserem ter um meio prático de entrar e sair de seus respectivos aposentos. (p. 13)

A Teoria Ator-Rede, defendida por Latour e seus pares, segue a mesma tendência observada quando do surgimento do pragmatismo, definindo-se como um método, mais do que como uma teoria. Podemos entendê-la mais como um instrumento do que como um produto, “mais um pincel do que a paisagem que ele pinta” (Latour & Woolgar, 2006, p. 208). Está interessada no seguimento de eventos que ocorrem não mais somente em laboratórios, mas que têm sua inserção na vida comum, resultando em conseqüências práticas para seus atores. A Teoria Ator-Rede tem encontrado sua aplicação nas áreas mais diversas da pesquisa: da engenharia, da medicina, da música, da psicologia, da religião, do direito, enfim, nas ciências duras ou moles, onde quer que as controvérsias se instalem, onde quer que algo esteja surgindo como invenção ou polêmica.

Quando seus informantes misturam em uma mesma frase organização, “hard-ware”, psicologia e política, não comece a achar que eles estão errados por misturarem tudo; tente, ao contrário, seguir as associações que eles fazem entre estes elementos que lhe teriam parecido totalmente incompatíveis uns com os outros se você tivesse seguido a definição usual do “social”. (*ibidem*, p. 206)⁸

Na Teoria Ator-Rede, a idéia de uma teoria geral das relações, ou filosofia das preposições, além de influências como a de Gabriel Tarde, que veremos adiante, é mais diretamente herdeira do pensamento de Serres. O trabalho de Serres (1999) tem como proposta abranger o traçado de mapas e a tessitura de redes numa abordagem sem fronteiras disciplinares. Pela lógica das traduções que operam aproximações e efetuam passagens, Serres vê as

⁶ Tradução nossa.

⁷ Escrita em 1907 e intitulada “O que significa o Pragmatismo”, esta conferência compõe uma série de outras escritas por James, na primeira década do século XX, reunidas na obra “Pragmatismo: um novo nome para velhas maneiras de pensar”, com o objetivo de explicitar as idéias postuladas por esta nova corrente filosófica cujos princípios também eram compartilhados por filósofos como Charles Pierce e John Dewey.

⁸ Tradução nossa.

idéias de tempo e espaço em forma de redes e não mais regidas pelas linhas retas, elegendo a figura de Hermes como a de um “mediador livre que passeia nesses tempos e espaços dobrados e que, portanto, tem a função de estabelecer conexões” (p. 87). De Serres aos pragmatistas, num trajeto inverso, os caminhos percorridos para conceber a Teoria Ator-Rede são muitos e erráticos, quase um zig-zag nos quais nem sempre dá para perceber claramente a costura das muitas influências que compõem a obra de Latour.

Se examinarmos o pragmatismo, na versão de James e Dewey, veremos que o que lhes interessa é o valor prático dos conceitos que só se validam na própria experiência, tendo como fim enriquecê-la. Para este que, segundo James, é apenas um método, não há conceito que possa ser tomado como final. “Nomes encantados” como Deus, Razão, Absoluto, Matéria, Energia não podem ser tomados como definitivos, pois deles temos que extrair sempre o seu valor prático, pondo-os para trabalhar dentro da corrente da nossa experiência.

Para Latour e Woolgar (2006), também há palavras encantadas que não podem ser tomadas como definitivas. Entre outras palavras como “natureza” e “sociedade”, sempre produtos instáveis emergindo de redes de elementos muito heterogêneos, detém-se na análise da idéia de social. Para ele, “social” é uma má palavra, se usada como adjetivo, designando uma matéria da qual são feitos os eventos, como se determinasse e pré-existisse as interações. O social é, para Latour, algo em construção, a ser explicitado, pois não sabemos de antemão de que o mundo é feito, uma vez que as associações podem se redefinir constantemente e que sempre teremos novos elementos aspirando a fazer parte de sua composição. Por isso, o social não pode ser estabelecido previamente e transcendentemente. Latour e Woolgar (2006) nos dão fartos elementos para estabelecermos a acepção de “social” que nos convém em contraste com aquela que é comumente veiculada pelas chamadas “Ciências Sociais”. No entendimento corrente para o termo social, encontramos-lo como uma sombra projetada sobre outras atividades, como explicação óbvia e antecipada para toda uma série de eventos cujos atores já se encontram agrupados. Para Latour e Woolgar (*ibidem*), “social” não é um domínio particular, mas um princípio de conexão que deve ser encarado como uma espécie de fluido em circulação que novos métodos de investigação devem ser capazes de permitir seguir. Para tanto, ressalta que, como pesquisadores, deparamo-nos com uma série de incertezas, quando pretendemos seguir os rumos que tomam os fenômenos. “Seguir” os acontecimentos, traçar as conexões entre os vários agentes que agem e fazem agir a outros é a tarefa de um Estudo Ator-Rede. São os relatórios

que narram estes estudos e constituem os lugares onde misturamos os fatos, fazendo desta experimentação uma prova de força das idéias candidatas a um processo de verificabilidade.

O conceito de verificabilidade ou validação de uma verdade em James é incrivelmente próximo do que Latour e Woolgar (2006) definem por *accountability*⁹. James (1974), no prefácio de *O significado da verdade*¹⁰, diz que esta (a verdade) não é inerente a uma idéia. Ao contrário, ela acontece a uma idéia, que se torna verdadeira pela ocorrência dos eventos. Sua validação é, por assim dizer, construída, validada, verificada junto a um milhão de outros processos em nossas vidas, à semelhança do campo agonístico no qual ocorrem as fabricações científicas relatadas em Latour e Woolgar (1997, 2000). Para Latour e Woolgar (2006), *accountability* é um movimento inerente a esse processo que vai acontecendo na fabricação dos relatórios de pesquisa: um *compte rendu* presta contas, constrói, faz a validação das idéias em um campo de disputas, “recusando-se a deixar de lado a questão da sua veracidade” (2006, p. 184). É através deste processo que - coincidem estes dois autores, Latour e James - um fato científico poderia ser construído. Mais que um “prestar contas”, um relatório de pesquisa “leva em conta” e “dá-se conta” de uma verdade que, antes, não tinha passado pelo processo de validação.

Quando James (1974) define o pragmatismo em sua *Segunda Conferência*, ele fala de como uma nova verdade é assimilada às crenças em estoque, de como esta nova idéia se torna verdadeira, quando enxertamo-la “no velho corpo da verdade, que se desenvolve, assim, de modo semelhante à árvore que cresce pela atividade de uma nova camada de câmbio” (p. 16). Em acordo com Dewey e Schiller, o autor (*ibidem*) faz referência às antigas verdades como tendo também passado pelo estatuto de validação, antes de serem admitidas como verdadeiras.

Elas também em certo tempo foram plásticas. Foram também chamadas verdadeiras por razões humanas. Mediaram também entre verdades ainda mais antigas e o que, naqueles dias, eram observações novas. [...] A trilha da serpente humana, pois, está sobre tudo (p. 16)

Essa idéia dos pragmatistas se assemelha ao argumento que Latour e Woolgar (2000) desenvolvem em *Ciência em ação*. Toda a ciência, tida como uma fabricação humana, tem duas faces, como as de Janus: uma jovem, em construção, a dos fatos quentes, ainda moles, aspirando por validação num campo de disputas; e outra, madura, já estabelecida e tida como verdadeira, na medida em

⁹ Palavra não traduzida na edição em francês de Latour (2006).

¹⁰ Obra escrita em 1911.

que as controvérsias em torno dos conteúdos em questão já cessaram, podendo-se fechar a “caixa preta” de um conjunto de idéias aceitas por todos, uma vez que se tornaram proveitosas para aqueles que com elas trabalham, pelo menos até que novas controvérsias venham a desestabilizá-las.

Outra idéia encontrada em Latour e Woolgar (2002d) com assumida inspiração jamiana é a concepção de corpo e de aprendizagem. Utilizada também por Despret (2001) com relação ao estudo das emoções (*apud* Latour & Woolgar, 2002d), a concepção de corpo de James é a de um corpo que aprende a ser afetado por outras entidades, tanto humanas como não humanas, que o colocam em movimento, deixando-o, ao mesmo tempo, mais vinculado e mais interessante. O corpo é uma interface em que, através de uma trajetória dinâmica, as aprendizagens vão sendo registradas, à medida que nos tornamos sensíveis ao que está ao nosso redor: um corpo que se afeta é um corpo ligado ao mundo em que vive, sendo o seu contrário um corpo empobrecido dos outros, centrado apenas em si. Esta idéia fará uma enorme diferença se tomarmos para reflexão as questões da aprendizagem, da pesquisa e da produção de conhecimento, pois o privilégio de um sujeito cognoscente sobre um mundo que está passivamente à espera de ser conhecido passará a ceder espaço a uma prática a que Despret (2002) chama de *meio justo*: uma troca de propriedades entre partes que se encontram (antigas e novas verdades, pesquisadores e pesquisados, os que já estão e os que chegam, parceiros, colegas, oponentes...), num diálogo em que a novidade vai se validando a um custo menor para o que antes estava estabelecido. Ao invés da imposição de uma(s) parte(s) sobre outra(s), da substituição de uma(s) pela outra(s), como pretendeu o projeto moderno, as partes se transformam no contato com versões heterogêneas, reunindo propriedades através do ajuste de práticas e interesses híbridos, meio pelo qual estas partes recebem, umas das outras, a chance de transformação mútua. É a James que Despret recorre na empreitada deste *fazer conhecimento*, tomando como valor a condição de que este conhecimento seja interessante, de que nos dê a possibilidade de enriquecer a realidade e não de simplesmente dublá-la, fórmula extensamente utilizada pelos modernos.

Teriam ignorado, então, os supostos modernos que não se pode negar a própria herança, uma vez que esta funciona como um lastro de possibilidades para a entrada de novos elementos e não necessariamente para sua evitação? Como fazer a articulação com o diferente, com o que chega? Como realizar as misturas entre elementos díspares, humanos e não humanos? O quanto deixar-se afetar

pelo outro resultará em misturas proveitosas? Será possível conviver com o resultado dessas misturas?

Para um pragmatista como James, este duelo entre antigas e novas verdades é constante e compreensível na arena humana, mas a pacificação não se opera pela eliminação de outras versões, mas através da possibilidade de realizar, com estas, aproximações ao menor custo.

Essa idéia nova é, então, adotada como sendo a verdadeira. Preserva o estoque mais antigo de verdades com um mínimo de modificações, estendendo-as o bastante para fazê-las admitir a novidade, mas concebendo tudo em caminhos mais familiares o quanto possível. [...] Temos uma teoria verdadeira exatamente em proporção à capacidade de resolver esse “problema de máxima e mínima”. Mas o êxito em resolver esse problema é eminentemente um caso de aproximação. [...] Em um certo grau, portanto, tudo aqui é plástico. (James, 1974, p.15)

Outro pragmatista com quem Latour e Woolgar (2006) estabelecem um elo é Dewey, através da idéia de *público*. O *público* é algo produzido pelas ciências sociais que deveriam ter o compromisso de oferecer uma multiplicidade de versões daquilo que somos, maneira de pensar completamente contrária a de uma ciência com uma única e totalizante visão dos fatos cuja pretensão é a de ser um reservatório de universalidade. Com a idéia de *público* de Dewey, Latour e Woolgar (*ibidem*) defendem uma sociologia sempre renovada pelos novos ingredientes que vão sendo introduzidos nos coletivos. Arendt (2006) toma a acepção de *público* em Dewey, referindo-se às conseqüências inesperadas de nossas ações frente às quais não haveria especialistas, ou seja, “de uma experimentação coletiva que coloca cientistas e cidadãos no mesmo barco e que tem relação óbvia com o conceito de simetria” (pp. 5-6), como sugere Latour, ao reatar o conhecimento científico e o conhecimento do senso comum, sem mais necessidade das purificações operadas pelos modernos.

O que Latour e Woolgar (2004, 2005) trazem como proposta para a composição de um mundo comum é a diplomacia, esta disciplina pela qual será possível estabelecer negociações e alianças para o atingir este meio justo em que a troca de propriedades poderia fazer emergir uma terceira possibilidade em que nenhuma das partes isoladas anteriores ao contato prevalecem, mas uma outra versão mais enriquecida pelo encontro de ambas. Para os modernos, a diplomacia não se fazia necessária, pois as outras culturas apenas precisavam ser domesticadas para uma nova posição, via processo pedagógico. Ensinadas a ser

como cabia aos tempos modernos, as culturas precisavam se transformar pela ciência, marcando a distinção entre fatos e valores.

Latour, herdeiro de Tarde

Para Latour (1992), ao contrário do pensamento moderno, a atividade ontológica não se encontra nas extremidades, podendo ser redistribuída entre os vários actantes, dentro de uma perspectiva em redes. Com a idéia de redes, podemos ter tantos pólos quantos forem os atores, assumindo uma composição plural do mundo, em função da qual o autor (*ibidem*) coloca as idéias de mônadas¹¹, campos, forças, redes, dando suporte ao seu pensamento.

É assim que Latour e Woolgar (2001) assumem que a Teoria Ator-Rede tem um antepassado. Localiza em Gabriel Tarde uma referência respeitável para compor a árvore genealógica de uma causalidade em redes. Este autor, segundo Latour e Woolgar (*ibidem*), foi, na virada para o século XX, uma figura maior na sociologia francesa, enquanto Durkheim era ainda um iniciante na carreira de professor. Com o passar do tempo, Durkheim torna-se o maior representante da sociologia na França e Tarde perde o prestígio, caindo no esquecimento. Ou seja, a história da sociologia atribui a Tarde o papel de vencido, suas idéias perdem a validade, passando a ser encaradas como meras especulações. Em pleno exercício do Princípio de Simetria de um programa realmente forte, Latour dedica-se ao resgate e re-habilitação das idéias tardianas.

Em *Monadologia e Sociologia*, livro de Tarde re-publicado em 1999, Latour vai encontrar dois argumentos que dão apoio à Teoria Ator-Rede:

- A divisão entre a natureza e a sociedade é irrelevante para entender o mundo das interações humanas.
- A distinção entre macro e micro sufoca qualquer tentativa de entender como a sociedade está sendo gerada. (Latour, 2001a, p. 117).

Latour (*ibidem*) analisa as razões pelas quais as idéias de Tarde não encontram um solo fértil para o seu desenvolvimento, permitindo a Durkheim a condição de vencedor ancorado na sua visão macrossocial: a sociedade da época não

comportaria um pensador das redes, fato que só se tornou possível contemporaneamente, quase um século depois, num tempo em que as redes são usadas amplamente como modelo de funcionamento.

Apoiado em Tarde, Latour (*ibidem*) propõe que substituamos o termo *social* por *associação*. Uma rede é formada pela associação de elementos heterogêneos, variados, mínimos. A análise de Tarde, em oposição àquela de Durkheim, é microssocial: é do pequeno que tudo começa e é lá que encontramos a chave para entender o grande. A mônada é o material primeiro do qual todo o universo é composto. Tarde não só se recusou a tomar a sociedade como a ordem maior e mais complexa para análise, como também se negou a considerar o humano como único material de sua composição.

Da mesma forma que o primeiro argumento de Tarde, esboçado acima, a Teoria Ator-Rede não respeita qualquer fronteira entre a natureza e a sociedade, nem tenta explicar os níveis inferiores tomando os níveis superiores como referência. Sociedades, para estas abordagens, não passam de associações. Há sociedades de estrelas, há sociedades de átomos, há sociedades de células, há sociedades de organismos e há sociedades de humanos que não devem gozar de nenhuma condição especial porque são simbólicas ou porque são capazes de gerar macro-organizações. Se para Durkheim devemos tratar os fatos sociais como uma coisa, em Tarde encontramos a idéia de que todas as coisas constituem sociedades, que qualquer fenômeno é um fato social e que toda ciência tem que lidar com assembléias de mônadas.

O segundo argumento desenvolvido por Tarde aparece como uma consequência do primeiro: do micro ao macro ou do macro ao micro, o que temos é uma variação de escala, uma extensão ou uma redução, sendo o nível macro possível de alcançar apenas estatisticamente. A “estrutura social” para a abordagem das redes resulta, em caráter provisório, da repetição, da rotinização e da simplificação de elementos locais traduzidos para um idioma geral. Para ser um bom sociólogo, Latour re-edita Tarde com a afirmação de que devemos olhar para baixo, para o pequeno, para o particular, para o detalhe e para as micro-histórias. É lá que as mônadas diferem ao desenvolver sua ação imprevista, ao se chocarem, ao concorrerem, ao compartilharem sua existência, umas com as outras, sem que haja nenhuma força superior regendo seu destino. Contrariamente às mônadas de Leibniz, as mônadas da abordagem das redes não obedecem a um princípio divino de harmonia pré-estabelecida: elas se agregam e diferem incessantemente no seu movimento de existir. Para a concepção tardiana, tendo Latour como defensor, existir é diferir, é produzir efeitos. Podemos definir uma entidade

¹¹ A palavra mônada vem do grego com o significado de unidade, elemento mínimo, indivisível do real. O termo foi utilizado pela primeira vez pelos pitagóricos que se referiam à mônada como a primeira unidade da qual derivam todos os números. Foi utilizada por outros filósofos e também pela especulação cristã. Com o renascimento, a noção de mônada ganha um sentido filosófico de grande importância através da concepção de “unidade de todas as coisas, inserida na multiplicidade, que reflete em si, de forma contracta, o universo” (Pitta, 1991: p. 934). Esta idéia foi retomada por outros pensadores.

quando conhecemos suas propriedades, sendo estas conhecidas através dos efeitos provocados pelo seu detentor. De uma lógica das essências, passamos a uma lógica das performances.

Latour, um construtivista não moderno.

Além da influência da monadologia de Gabriel Tarde e de várias idéias dos pragmatistas mencionados, Latour Woolgar (2002c) também se assumem como construtivistas. Mas um construtivista não moderno. Matthews (1994) nos ajuda a entender por que pensar um construtivismo não moderno, apontando, como um paradoxo inerente ao construtivismo inspirado nos padrões modernos, ao qual estamos acostumados, a criação desta necessidade de sempre se fazer uma correspondência entre idéias e realidade como uma condição para o conhecimento. Trata-se, segundo Matthews (*ibidem*), de um erro herdado do paradigma epistemológico empiricista aristotélico que se manteve em toda doutrina construtivista. O construtivismo é “o famoso velho lobo empirista vestido de ovelha contemporânea [...] é o vinho empirista, tão criticado pelos construtivistas, servido em garrafas novas” (p. 81), diz ele. Tal ocorre, pois o paradigma em que se apóia o construtivismo moderno re-edita o modelo empirista que preconiza uma realidade lá, composta de coisas em seu estado puro, e de um sujeito pelo qual tudo passa, no qual tudo se centra, cuja mente é ativa na cognição porque intui formas e organiza as experiências proporcionadas por seus sentidos.

Qualquer epistemologia que formule o problema do conhecimento em termos de um sujeito que observa um objeto e se pergunta até que ponto o que vê reflete a natureza ou a essência do objeto é quintessencialmente aristotélico ou, mais geralmente, empirista (Matthews, 1994, p. 83).

Toda construção, seja ela teórica, seja ela material, está muito mais à mercê de circunstâncias variadas do que geralmente podemos nos dar conta. Nem tudo está *sob*, ou passa *pelo* controle do homem, segundo Matthews (*ibidem*). Aqui, já nos é possível considerar a proposta de Latour como sendo construtivista, mas de um tipo em que se não se toma mais o velho paradigma da correspondência como condição para o conhecimento. Para continuar utilizando a palavra construtivismo sem cair na escolha cominatória entre construção e realidade, Latour e Woolgar (2002c) propuseram, inspirados em Ian Hacking (1999, *apud* Latour & Woolgar, *ibidem*)¹², algumas garantias para compor o que chamou de “uma

abertura diplomática diferente” para a interminável querrela entre realistas e construtivistas:

A primeira garantia toma a realidade como premissa. Para Latour e Woolgar (1997, 2002c), a realidade é aquilo que resiste à pressão de uma força e que não pode ser mudado à vontade, sendo levada em conta, portanto, como real. O que existe é aquilo que deixa traços, o que produz efeitos, sendo estas marcas uma consequência dessa existência que não se aplica apenas aos humanos.

A segunda garantia prevê um processo de revisão contínua com relação às entidades que pleiteiam o direito à existência, uma vez que não foram levadas em conta num mundo previamente arrumado por alguns. Para pensarmos num mundo comum, é preciso garantir que as vozes dos novos candidatos à existência sejam ouvidas, não estando estas vozes limitadas somente aquelas dos humanos.

A terceira garantia entende o “mundo comum” como uma meta a ser alcançada e não como algo dado: não está pronto de uma só vez e para sempre e deve ser construído progressivamente por todos, jamais sob a regência de uma única lógica.

A quarta garantia engaja humanos e não humanos numa história de associações impossíveis de serem desfeitas. A separação de humanos e não humanos, natureza e cultura não pode ser mantida sob pena de se esvaziarem as nossas fabricações. Tais associações de mente e matéria são, para Latour e Woolgar (*ibidem*), “uma fonte indispensável de energia”, aquilo que garante a durabilidade do que construímos, perdurando e resistindo, no tempo, para além de nossa existência.

A quinta garantia é a de que não fiquemos paralisados pela escolha absurda sobre o que é ou não é construído, mas que a superemos em prol da avaliação do que é uma boa ou uma má construção. As boas construções seriam aquelas realizadas sob o signo da inclusão, engajando a maior quantidade possível de actantes, tornando-os cada vez mais interessantes e interessados do que eram no ponto inicial do processo. Latour e Woolgar (2006) comentam que, no francês, afirmar que uma coisa é construída é o mesmo que dizer que podemos identificar-lhe uma origem humilde, visível e interessante, não estando mais em questão se as coisas são ou não construídas, mas se estão bem ou mal construídas.

Para Latour, portanto, o conhecimento é construído, mas depende de muitas outras coisas além da mente dos humanos: envolve uma rede heterogênea de materiais, representações, financiamentos, pressões econômicas, disputas políticas, numa cadeia infindável de elementos. Uma característica diferencial deste “construtivismo não moderno” é que a correspondência não é mais a condição para o

¹² Hacking, I. (1999) *The Social Construct of What?* Cambridge, Mass, Harvard University Press.

conhecimento, uma vez que não há mais pólos apartados a se fazer corresponder (de um lado sujeito que conhece e, de outro, um objeto que é conhecido).

Empreendendo traduções

Vinho velho em garrafas novas? Sim e não, pois até o vinho difere quando envelhece. Suas propriedades não são as mesmas de quando era verde: há uma mudança no seu *bouquet*, na sua coloração, no quanto fica mais encorpado. Já não é o mesmo, sofreu sedimentações, houve mudança na sua química, ficou apurado. Da mesma forma, ocorre com as idéias na Sociologia da Tradução como também é chamada a Teoria Ator-Rede. Pela Sociologia da Tradução, podemos entender o conhecimento como um processo em cadeias que deslocam elementos (interesses, objetivos, enunciados, imagens) e que vão fazendo um movimento de manter algumas propriedades, ao mesmo tempo em que vão diferindo do que eram em seu início, num desenrolar sem fim.

Recorremos aqui a uma fábula usada por Despret (2001) e Stengers (2002) para ilustrar esse movimento de tradução que temos a chance de fazer a todo momento com aquilo que nos é dado como herança. Conta esta fábula árabe que um homem velho, sentindo a proximidade da morte, chama os três filhos e oferece-lhes o único bem que resta para ser deixado como herança, composta por 11 camelos, cabendo-lhes a seguinte divisão, feita segundo a vontade do pai: ao primogênito caberia a metade dos camelos; ao segundo ficaria um quarto deles e ao terceiro restaria um sexto. Os filhos mergulham em perplexidade, após a morte do progenitor, sem saberem como haveriam de dar conta daquela situação. Recorrem a um velho sábio da cidade vizinha e este lhes oferece, como possibilidade de ajuda, o empréstimo de um camelo velho e magro que lhes ajudará nas contas da divisão almejada. O que fazer diante da vontade do pai? Como utilizar a sugestão oferecida pelo velho sábio? Haveria uma solução para aquela herança? As duas autoras analisam a fábula como uma oportunidade de refletir sobre as nossas heranças e, neste caso, sobre como podemos tomá-las como um problema que possa valer a pena resolver.

Segundo Stengers (2002), a fábula remete a um problema de “confiar” nas possibilidades de resolução para determinada situação que parece não ter saída. Quando o que se apresenta é o encaminhamento a um estado de guerra entre irmãos, a aposta destes recai na busca de uma solução “emprestada” que aparece de forma bizarra na figura de um camelo velho que deixará a divisão possível, mas sequer será incorporado à herança, depois da partilha. Obviamente que o décimo segundo camelo não era a solução, mas serviu para

que os filhos construíssem uma a partir do problema que o pai lhes havia legado como herança. “A solução passa assim não pela submissão a um enunciado problemático, mas pela invenção do campo onde o problema encontra sua solução” (p. 28), diz Stengers. Para esta autora, o décimo segundo camelo é a oportunidade de especular sobre algo novo, partindo do que já é velho e conhecido.

Despret (2001) vê o décimo segundo camelo como o que nos pode ser emprestado dos outros, de todos aqueles que povoam este mundo, do que nos permite pensar a nossa experiência de uma outra forma. Não se trata de recusar a herança, tomando-a como impossível, nem de aceitá-la passivamente, sem acrescentar-lhe outros elementos que a tornem operante na produção de modificações. Trata-se de inventar uma nova maneira de nos tornarmos dignos dessa herança, colocando-nos o papel de ser, ao mesmo tempo, vetor e produto dela.

Pensamos que o que está em jogo nestas reflexões é se vamos aceitar ou negar as nossas heranças como ponto do qual partir, ou se vamos tomá-las como ponto final ao qual chegar e, destroçando-as, não ter muito como seguir adiante. Os filhos poderiam muito bem ter iniciado uma guerra, ou poderiam ter matado os camelos e dividido a sua carne, como sugeriu uma das autoras em seu texto. Talvez estas fossem algumas das soluções inspiradas na maneira moderna de agir, aquela baseada na ruptura, no apagamento do antigo. O que percebemos foi que, respeitando o legado e a vontade do pai, os filhos conseguiram achar uma solução absolutamente incomum e inesperada que nos pareceu bastante mais próxima de uma saída diplomática. A diplomacia é um esforço de modificar o quanto possível os termos iniciais de uma contenda para torná-los viáveis às partes envolvidas no seu esforço de negociação. É, por excelência, um campo de traduções, onde se operam aproximações, onde se efetuam passagens, onde o meio justo é buscado, onde se faz a troca de propriedades, onde as misturas acontecem produzindo as mais surpreendentes invenções.

Encontramos, no pensamento de Latour, muitas idéias já vistas em outros autores. Podemos vê-lo contrapondo-se tenazmente ao pensamento moderno em sua negação a toda forma de fazer análises a partir de escolhas cominatórias. A forma de entendimento da realidade partindo dos extremos é abandonada em prol de um caminhar pelo meio, pelo ponto médio onde as coisas se misturam e onde se opera o movimento de tradução e de produção de híbridos. Podemos vê-lo tomando de empréstimo algumas idéias de pensadores modernos, pois, assim como Law (2003), Latour não se obriga a aceitar ou negar por inteiro o pacote da modernidade. Para nós, Latour é coerente com os princípios que adota na abordagem das redes.

Ele é o próprio híbrido produzido a partir das inúmeras traduções que foi operando sobre idéias que mantém ou com aquelas das quais diverge. É nessa tensão que se produz a originalidade de seu pensamento.

Referências

- Arendt, R. (2006) Cognition in the context of the constructivist versus constructionists debate: the actor-network theory contribution. Paper to be presented in *I International Congress of ISCAR*, Seville, September, 2005.
- Barron, C. (2003) A strong distinction between humans and non-humans is no longer required for research purposes: a debate between Bruno Latour and Steve Fuller. In *History of human sciences*, 16(2)
- Despret, V. (2001) *Ces émotions qui nous fabriquent. Ethnopsychologie des émotions*. Paris: Les empecheurs de penser en rond.
- Despret, V. (2002) *Quand le loup habitera avec l'agneau*. Paris: Les empecheurs de penser en rond.
- Dosse, F. (2003) *O império do sentido: a humanização das ciências humanas*. Bauru, SP: EDUSC.
- Hochman, G. (1994) A ciência entre a comunidade e o mercado de leituras de Kuhn, Bourdieu, Latour e Knorr-Cetina. In Portocarrero (org.), *V. Filosofia, História e Sociologia das ciências* (pp 199-231), Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ.
- James, W. (1974) Segunda Conferência. O que significa o Pragmatismo. In W. James (1907) *Pragmatismo: um novo nome para velhas maneiras de pensar* (pp. 9-22). (Os Pensadores). São Paulo: Abril S.A. Cultural e Industrial.
- Latour, B. (1992) Mais uma volta depois da volta social. Traduzido do original One more turn after social turn. In E. McMullin (ed.) *The social dimensions of science*. Notre Dame, University of Notre Dame Press, pp.272-292
- Latour, B. (1994a) *Jamais fomos modernos*. Rio de Janeiro: Editora 34.
- Latour, B. (1994b) Pragmatogonias. Um relato mítico sobre como humanos e não humanos trocam propriedades. Traduzido do original Pragmatogonies. A mythical account of how humans and non-humans swap properties. In M. Ashmore, (ed.) *Special Issue of Behavioral Sciences*, 37(6), 791-808.
- Latour, B. & Woolgar, S. (1997) *A vida de laboratório. A produção dos fatos científicos*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- Latour, B. & Woolgar, S. (2000). *Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. São Paulo: Ed. UNESP.
- Latour, B. & Woolgar, S. (2001) Gabriel Tarde and the end of the social. In P. Joyce (ed.) *The social question. Newbearings in history and social sciences* (pp. 117-132). London: Routledge.
- Latour, B. & Woolgar, S. (2002a) *Reflexão sobre o culto moderno dos deuses fe(i)tiches*. Bauru, SP: EDUSC.
- Latour, B. & Woolgar, S. (2002b) *Another take on the science and religion debate*. In www.ensmp.fr/~latour (artigos on line de Bruno Latour).
- Latour, B. & Woolgar, S. (2002c) *The Promises of Constructivism*. In www.ensmp.fr/~latour (artigos on line de Bruno Latour).
- Latour, B. & Woolgar, S. (2002d) *How to talk about the body? The normative dimension of sciences study*. In www.ensmp.fr/~latour (artigos on line de Bruno Latour).
- Latour, B. & Woolgar, S. (2005) *Um mundo plural mas comum. Entretiens avec François Ewald*. Paris: Éditions de l'Aube.
- Latour, B. & Woolgar, S. (2006) *Changer de société. Refaire de la sociologie*. Paris: La Découverte.
- Law, J.(2003) *Making a mess with method*. In www.comp.lancs.ac.uk/sociology/papers
- Matthews, M. R. (1994) *Viño viejo en botellas nuevas: un problema com la Epistemologia Constructivista*. In *Enseñanza de las Ciéncias*, 12(1), 79-88.
- Pitta, C. (1991) Mônada. In *Logos Enciclopédia Luso-brasileira de Filosofia*, 3 (pp. 932-934). Lisboa/São Paulo: Editorial Verbo.
- Queiroz e Melo, M. F. A. (2007) *Voando com a pipa: esboço para uma Psicologia Social do brinquedo à luz das idéias de Bruno Latour*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Serres, M. (1999) *Luzes. cinco entrevistas com Bruno Latour*. S. Paulo: Unimarco Editora.
- Stengers, I. (2002) Introdução de *Penser avec Whitehead. Une libre et sauvage creation de concepts* (pp 11-38). Paris: Éditions du Seuil.

Categoria de contribuição: Ensaio

Recebido em 20/02/08

Aceito em 25/02/08

Formação de Identidade Docente, Escola e Culpabilização Profissional: Convergências e Discussões Teóricas

Development of Teachers' Identity, School and Imputation of Responsibility to Professionals: Convergences and Theoretical Discussion

Ruben de Oliveira Nascimento¹

Resumo

Neste ensaio apresentamos uma revisão bibliográfica de parte da literatura a respeito da formação de identidade docente com autores que trazem importantes contribuições para a discussão deste tema num enfoque social e interacionista. Dentro dessa perspectiva teórica, e enfatizando o contexto educacional atual que vem dando maior destaque à formação e competência docente no debate sobre a qualidade da educação, articulamos conceitos de identidade com discursos de culpabilização profissional do professor, enfatizando a necessidade de verificação crítica dos modelos de formação e capacitação docente, e de argumentos que alinham problemas da educação com a indicação de causas isoladas e individuais dentro do contexto escolar. Com base numa percepção não-dicotomizante da relação indivíduo/escola, apontamos a necessidade de uma formação de identidade docente mais reflexiva e crítica, e de uma análise sistêmica da Escola.

Palavras-chave: culpabilização profissional, escola, formação de professores, identidade docente.

Abstract

This essay presents a bibliographical review on teachers' identity development. The study brings important contribution to the discussion of this theme on the interactionist and social viewpoint. In this theoretical perspective, and considering the current educational context that has given more emphasis to teachers' competence and continuing education in what regards the quality of education, we make a relationship between identity concepts and discourses which that impute a culpability to the teachers. We also emphasize the necessity of a critical survey on the models of teaching capacitating and continuing education, and on arguments that align educational issues with the indication of isolated and individual causes inserted in the school system. Based on a non-dichotomizing perception of the individual/school relationship, we point out, in this work, both the need of a development of a teachers' identity that is more reflexive and critical, and a systemic analysis of the School.

Key words: professional responsibility, school, teachers' continuing education, teachers' identity.

Introdução

Visando contribuir com a discussão teórica do contexto educacional e seus atores numa perspectiva interacionista e crítica, desenvolvemos um estudo a partir de uma revisão bibliográfica de parte da literatura sobre formação de professores e Escola, e suas inter-relações, tomando como centro das discussões a instigante e dinâmica relação entre o individual e o contextual dentro do processo de formação de identidade docente no contexto escolar.

O tema "identidade docente" é complexo e multifacetado porque inclui em seu debate uma quantidade de variáveis psicológicas, pedagógicas, sociais, econômicas, políticas, ideológicas, entre outros. Reconhecemos sua complexidade em sua extensão teórica e prática, e por isso frisamos que o estudo bibliográfico que realizamos enfoca somente um aspecto dessa complexidade ao colocar ênfase na importância de uma verificação crítica de componentes ou fatores psicossociais e discursivos que convergem para o processo de formação ou construção de identidade docente no contexto escolar, dos quais

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor no Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Brasil. E-mail: ruben@ipsi.ufu.br.

destacaremos três para discussão: a Escola (como organização de ensino) e seus discursos sobre o professor; modelos de formação de professores e suas relações com expectativas de desempenho docente no contexto escolar; e argumentos voltados para a competência docente associada à qualidade da Educação. Para tanto, articularemos conceitos de identidade com discursos de culpabilização profissional, atrelados ao contexto escolar como instituição que contém seus processos de socialização e significação de sujeitos e de produção de resultados.

Para reflexão e ampliação das discussões teóricas que evocaremos nesse trabalho, optamos por uma visão sistêmica da Escola e seu contexto de trabalho e produção. Para enfatizar essa visão, destacaremos dois exemplos dentro da literatura pesquisada, correlacionados com os objetivos de análise temática do ensaio: modelos de formação e capacitação docente (formação inicial e continuada em nível *lato sensu* ou cursos de capacitação de professores); e o argumento da incompetência docente.

Nosso objetivo nesse estudo foi o de contribuir para a discussão sobre identidade docente abordando fatores que possam estar convergindo sobre o processo de formação dessa identidade, relacionando alguns autores dentro da literatura especializada que abarcamos e algumas discussões apontadas nessas obras. Objetivamos também aproximar a Psicologia da Educação (nossa área de atuação) com contribuições da Psicologia Social, vendo nessa aproximação um importante auxílio para a reflexão da própria intervenção escolar. Outros autores poderiam ser referidos, assim como outros campos de saber poderiam ser mais enfatizados para a discussão das questões que levantamos. As convergências e as discussões teóricas apontadas são complexas e multicausais, por isso, nossa contribuição está limitada aos autores e abordagens que citamos. Contudo, esperamos que dos questionamentos que levantamos no trabalho, não apenas outras perspectivas teóricas possam ser despertadas para complementar ou questionar o que aqui apresentamos, mas que, essencialmente, estimulemos um debate numa perspectiva mais sistêmica e mais co-responsável sobre formação de identidade docente, Escola e discursos sobre qualidade educacional, gerando reflexões mais proficientes do que as que conseguimos empreender no ensaio.

Identidade

No âmbito da Psicologia a discussão sobre o conceito *identidade* tem diferentes enfoques teóricos. Para esse trabalho adotamos as seguintes posições: sua formação tem relação com a psicologia do *eu*, que remete à constituição intrapsíquica do indivíduo que organiza suas ações e motivações frente ao mundo, permitindo a estruturação de uma individualidade; mas também com as formas cognitivas de apreensão e

nomeação da realidade e de si mesmo nessa realidade (Jacques, 1998; Sperling & Martin, 1999; Weiten, 2002). Sua construção comporta um processo extenso e conflituoso que implica fatores como um conceito de si mesmo como indivíduo, adoção de ideologias e sistemas de valores que orientem uma direção, construção de auto-imagem e autoconceito, que atuam conjuntamente em direção a uma progressiva autonomia do sujeito frente ao mundo. Todo esse processo acontecendo em meio a mudanças, períodos de transição e de crises, que promovem buscas por um sentido de ser e de estar num contexto de referência ou num período da vida (Teles, 2001).

O recorte conceitual que acima apontamos associa intimamente o individual com o contextual. Nessa associação psicológica, dos indicativos sociais (do entorno ao indivíduo), serão visualizadas possibilidades e referências que contribuirão com a definição ou caracterização de uma identidade. Jacques (1998), numa perspectiva sócio-histórica, explica essa associação, dizendo que a identidade evoca a representação que o indivíduo tem de si em face dos indicativos ou questionamentos externos a respeito. Segundo Jacques (1998) a identidade, nessa perspectiva, seria o resultado “de uma articulação entre a identidade pressuposta (derivada, por exemplo, do papel social), da ação do indivíduo e das relações nas quais está envolvido concretamente” (p. 165). Jacques (1998) comenta que é dos indicativos sociais e contextuais concretos que o indivíduo retira suas possibilidades e impossibilidades de identidade, porém interpretando-o de um modo ativo, apreendendo seus significados e conferindo sentido aos mesmos, tendo como base as relações sociais e sua elaboração psicológica interna.

Em suma, uma noção psicológica de identidade que remete às questões do indivíduo frente ao mundo e a si mesmo, em busca de uma definição *de quem ele é* nesse mundo de referências, indicações, propostas, modelos e contradições, visando elaborar sua noção de existência no ou de pertencimento ao mundo e suas representações, testada no complexo limite entre o individual e o coletivo (ou social).

No campo profissional, processo semelhante acontece. O *ser profissional* terá relação com o *estar na profissão*, considerando que contribuições do contexto de atuação onde operam representações, valores, crenças, práticas, etc, envolvem a construção de uma versão do *ser profissional*, da parte do indivíduo. Essa relação não é automática ou mecânica, mas dinâmica e baseada na interpretação que o sujeito faz dos indicativos do contexto, porém, sempre vinculados de alguma forma (indivíduo e contexto), porque parte da identidade profissional advém da adoção de valores e ideologias norteadoras, como aponta a concepção de identidade psicológica que adotamos. Relacionaremos a formação de identidade docente com esse processo de vinculação.

Para entrelaçarmos o que acima expomos com o estudo bibliográfico que fizemos, tomaremos como

referência básica a abordagem de Carolo (1997) sobre identidade docente, que explica seu processo de formação a partir da combinação entre expectativas internas e externas de desempenho e imagem profissional. Carolo (1997) assinala que a identidade docente reúne de maneira interdependente: (a) implicações entre o pessoal e o relacional estabelecidos intersubjetivamente no contexto de atuação profissional; (b) práticas e representações específicas da profissão e a interação social produzida no contexto de trabalho a elas referente. Antes, porém, exporemos a concepção não-dicotômica entre Indivíduo/Escola que sustenta nossa percepção de associação entre o pessoal e o social no processo de formação de identidade docente no contexto escolar (enquanto organização de ensino).

Escola, interação social e identidade docente

Pensando primeiramente na Escola, seu cotidiano se objetiva para os sujeitos que ela comporta, entre outras formas, pelo modo como se organiza enquanto instituição de ensino. Como aponta Nóvoa (1999), a organização escolar se caracteriza por estruturas físicas, administrativas e sociais, onde uma soma de recursos materiais e administrativos, organização de espaços, controle, tomada de decisões, interação humana, cultura e clima organizacional, etc, constituirão sua razão de ser enquanto instituição, afetando a consecução de seus objetivos. Nóvoa (1999) aponta que na instituição escolar, sua organização não é somente física, espacial e administrativa, mas também social nas representações que contém e nas relações humanas que efetiva.

Portanto, a interação social no contexto da organização escolar é uma importante questão no processo de formação de identidade docente num viés psicossocial. Considerando que o professor atua e interage intensamente dentro de um cenário físico, administrativo e social no cotidiano da Escola, a importância da interação social no processo de formação de identidade docente no contexto escolar de atuação, implicaria tanto nas formas de comunicação e de interpretação da cultura e do clima organizacional escolar vivenciado quando nas relações interpessoais levadas a termo dentro desses fatores (Brito, 1999).

Conforme Berger & Luckmann (2004), interação social é compreendida numa situação face a face, sendo um componente do processo de socialização, permitindo trocas de tipificações da realidade entre os sujeitos, dentro de certo cotidiano, como orientações para ação num contexto e para uma compreensão do outro e de si mesmo, intersubjetivamente. No caso do cotidiano escolar, é possível observar que tal processo de interação ocorre constantemente, segundo tipificações da realidade que os sujeitos desse cotidiano promovem entre si em nome de uma cultura escolar sustentada coletivamente. A ação pedagógica, por exemplo, envolve uma série de situações interativas

que servem de orientação para a ação dos sujeitos no processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o processo ensino-aprendizagem é também garantido pela comunicação verbal e não-verbal entre seus membros, que por sua vez tem relação com o processo de socialização típica da cultura e das formas de desempenho esperadas de acordo com cada Escola e sua concepção de processo educacional.

O processo de socialização escolar possui também representações simbólicas e conceituais da realidade veiculados de diferentes maneiras em sua rotina interna, acentuando determinadas formas de controle e de relação humana, de interesses, de necessidades, de idealizações, de ideologias, etc, que caracterizam simbolicamente os espaços da organização escolar e desenham boa parte da vida nas escolas (McLaren, 1992; Elzirik & Comerlato, 1995; Queluz & Alonso, 1999; Garcia, 2002; Silva, 2006). Tal quadro indica os modos de relação/produção ou normas de convivência no contexto escolar que vão sendo constituídos entre gestores escolares, coordenadores, supervisores, funcionários, professores, alunos e visitantes esporádicos convidados (palestrantes, família, etc), e configurando objetiva e subjetivamente um cenário de interação social, simbólica e cultural característico da instituição Escola.

Os indicativos de tipificação de uma realidade cotidiana que a comunicação face a face garante em termos de interação social (Berger & Luckmann, 2004), acontecem no cotidiano escolar (nos discursos e na rotina escolar), mostrando um *caráter interacionista* em sua operação, na medida em que, no caso da Escola, a relação entre indivíduo e as contingências e formas de produção do cotidiano escolar implicam em trocas e influências recíprocas. O caráter interacionista aparece também no modo como cada um percebe a ação e a intenção do outro, e como elaboram sentido às interações e tipificações de realidade que vivenciam na organização e cultura escolar, e às mensagens sociais e institucionais que envolvem seu pertencimento a esse mundo social escolar. O indivíduo dentro da escola procurará interagir eficientemente tanto com as mensagens que a Escola lhe passa enquanto membro dessa instituição (incluindo interferências sociais e políticas externas à instituição), quanto com as ações e intenções dos outros com quem convive no contexto escolar. Para Bonin (1998) o indivíduo não está nem abaixo e nem isolado do contexto social, mas com ele interagindo por meio de uma rede de inter-relações formadas entre seus membros, procurando cada um se “entender e se adaptar aos movimentos intencionais e futuros de outrem” (Bonin, 1998, p. 59).

No caso da identidade docente, entendemos que as premissas acima apontadas são válidas para a análise da relação da experiência do professor com o contexto social da organização escolar e com o outro dentro desse contexto, servindo como pano de fundo para a construção de definições a respeito de uma identidade profissional de professor com referência a contextos

experimentados, como ponto de partida para o indivíduo construir sua percepção profissional.

Para Lipianski (citado por Moita, 1992/1995, p. 115) a problemática da identidade resultaria de “relações complexas que se tecem entre a definição de si e a percepção interior, entre o objectivo e o subjectivo, entre o *eu* e o *outro*, entre o social e o pessoal”. Assim sendo, é importante analisar o processo de formação de identidade docente num viés social ou psicossocial, de uma perspectiva não-dicotômica entre o individual e o social, considerando-se que a identidade docente não se constrói sem relações sociais, ou que não se constitui em um vazio contextual e institucional de significação da realidade, dos sujeitos, dos desempenhos e dos resultados esperados.

Identidade docente: expectativas internas e externas

Mostrando dados de pesquisa, Carolo (1997) aponta para uma abordagem de viés social sobre o processo de formação de identidade docente pautada numa combinação entre *expectativas internas e externas*. Segundo Carolo (1997) o processo envolve *uma identidade para si*, composta por percepções individuais sobre a profissão, tendo subjacente uma dimensão biográfica; e *uma identidade para outrem*, referente a ponto de vista ou ao reconhecimento do outro, tendo subjacente um processo relacional. O *processo biográfico* diz respeito às representações e percepções individuais sobre a história de vida com relação à educação, a formação profissional recebida, a trajetória profissional vivida e a projeção de si na carreira docente. O *processo relacional* faz referência à avaliação de perfil profissional traduzida pelo reconhecimento ou apreciação da parte de outra pessoa. Carolo (1997) conclui que a formação profissional não se reduz a transmissão de conhecimentos, mas que inclui a dimensão de interação social e a dimensão simbólica em sua realização e construção de representações, imagens e conceitos próprios. Sua abordagem assinala para a importância das relações interpessoais (das expectativas do outro) e dos processos pessoais ou biográficos de significação da experiência docente, como fatores psicossocialmente combinados.

Assim, esse *outro* necessário e enigmático que perpassa o processo educacional, serve também para configurar a aparência dos diversos contratos formalizados entre os atores escolares no interior da escola e em sua rotina de expectativas de desempenho, de produção e de controle. O docente desenvolverá conceitos e expectativas profissionais próprias junto com a assimilação de indicativos de interação verbal e não-verbal no contexto de atuação, que em parte também é fruto de expectativas externas (reconhecimento ou avaliação do outro), procurando estabelecer uma versão sobre o que é *ser professor* sem perder as referências ou as implicações contextuais e sociais dessa versão que lhe ajudam a desenhar

psicologicamente seu papel e sua participação na Educação ou no contexto organizacional escolar, tomadas agora da perspectiva de sua subjetividade frente ao contexto vivenciado.

Na Psicologia Social, a noção de papel tem como base a formação de *expectativas* (prescritivas ou subjetivas) que rodeiam o ocupante de uma posição (Braghirolli, Pereira & Rizzon, 2002). Com base nessa explicação, o professor exerce um papel social e ocupa uma posição no contexto organizacional escolar, alimentados de prerrogativas de direitos, deveres e expectativas de desempenho, e que sofrem avaliação do outro e do sistema. Devido à complexidade do processo educacional, o que o professor espera de si e o que pensa que o outro espera dele profissionalmente, pode dialogar entre si, tendo a interação social no contexto de atuação do professor (e no contexto de sua formação profissional) uma importante influencia na produção desse diálogo.

Para pensarmos a produção psicológica dessa composição, vale realçar a importância que Bonin (1999) sugere ao processo de *percepção* das intenções dos outros nas interações sociais. Segundo Cornick & Savoia (1989), *percepção* é um processo de *interpretação* do indivíduo dos estímulos recebidos do meio. Para os propósitos desse estudo, queremos frisar o aspecto de interpretação que o citado conceito evoca, uma vez que a literatura que adotamos enfatiza o processo de construção de identidade docente como uma combinação de interpretação de referências internas e externas sobre as contingências da profissão, conforme algumas variáveis dos contextos de produção dessas contingências e das internalizações psicológicas dos elementos da mesma. Sobre a *percepção*, Cornick & Savoia (1989, p. 29) comentam que, em suma, nossa percepção de objetos e de pessoas e nossa própria experiência nos distinguem. Apesar dos objetivos e mecanismos que utilizamos serem relativamente semelhantes àqueles de alguns outros milhares de indivíduos, não é raro encontrarmos alguém que tenha uma percepção do mundo e da vida muito diferente da nossa. [...] Dada suas experiências de vida, suas culturas, suas necessidades e até suas expectativas, percebem certos acontecimentos ou situações, os mesmos objetos e outras pessoas, de forma bastante diversa.

Com base na compreensão de que a percepção, por mais que sejam diferentes de um indivíduo para outro, guarda em seu mecanismo aspectos ou implicações culturais ou contextuais, ou mesmo, em parte, componentes de aprendizagem social em sua base. Com isso, entendemos que as várias dimensões da percepção – esquema cognitivo, processo de atribuição, subjetividade – participam da tentativa da pessoa do professor em efetuar, da melhor maneira possível, a composição pessoal entre expectativas internas e externas, inerente à formação de uma identidade docente num contexto escolar de referência ou de implicações sociais, procurando responder à pergunta: o que é ser professor? No caso, o que é ser professor de

Geografia, de História, de Português, de Matemática, de Física, etc, dentro de um contexto institucional escolar A, B ou C, conforme valores, crenças e condições de trabalho e de expectativas de desempenho X, Y, Z.

O professor, atuando num determinado contexto escolar de referência para sua atuação docente, estará sujeito, como os seus pares, aos indicativos e orientações dessa instituição e sua organização do trabalho docente. Mas, a apropriação desses indicativos e orientações será de acordo com sua percepção das mesmas, incluindo a interpretação que desenvolve acerca da instituição e suas características internas e externas, e das relações humanas que ela tende a promover. Tudo sintetizado numa narrativa pessoal sobre a realidade e seus indicativos, a partir da percepção do indivíduo com base em sua interpretação de fatos, pessoas e objetos do contexto, que o processo de percepção psicologicamente demanda. Um processo de percepção que não opera somente dentro da instituição escolar, mas seus elementos constitutivos perpassam (ou resgatam) também todos os ambientes sociais que o indivíduo frequentou em sua história de vida e que compreendem mensagens ou imagens sobre a Educação ou a Escola, que acabam entrelaçados psicologicamente quando atua como professor, repercutindo também na formação ou construção de sua identidade docente.

Marcondes e Tura (2005) mostram que a identidade docente evoca as idéias e as concepções que os professores tecem ou constroem ao longo do processo de socialização e da cultura compartilhados, das interações sociais que enfatizam a Educação, de modelos pedagógicos idealizados ou conhecidos, de imagens e representações construídas socialmente sobre professor e Escola, etc, servindo como referências para elaborações pessoais de sentido sobre a docência num dado momento dessa experiência. Oliveira et al (2006) também assinala que a identidade docente passa pela percepção do indivíduo acerca da imagem profissional de professor e da relação entre teoria e prática que ele estabelece diante da rede de significações sobre docência, retirado do contexto social e do contato com seus membros, e transformados em uma narrativa biográfica a respeito.

Nóvoa (1995) comenta que dentre os elementos de formação da identidade docente está a adoção, por parte do professor, de princípios e valores que norteiam seu investimento na educação somado aos estilos de ação que consideraria mais eficientes em seu caso e perfil próprio como professor. Segundo Nóvoa (1995) esses princípios, valores e modos específicos de ação são recebidos do contexto social, mas também *adotados* (o que implica certo processo de decisão) ou *escolhidos* (que sugere preferência) pela pessoa do professor vivenciando a experiência docente. Na prática docente, adoções e escolhas pedagógicas diferem de professor para professor, mostrando o tom de individualidade que a prática pedagógica pode ter, mas que também espelham o “mercado” ou as ofertas

de práticas e concepções pedagógicas no contexto educacional e de formação docente.

Os exemplos acima contêm, a nosso ver, indícios de processos de internalização psicológica de referências sociais e de componentes típicos ou específicos do contexto escolar – sua linguagem, proposição de ação, imagens, discursos, metodologias pedagógicas enfatizadas ou mais privilegiadas, concepção de sujeitos, etc – que perpassam as interações sociais nesse contexto, e que assume, no interior do sujeito, um sentido próprio norteador do processo de formação de identidade docente, dentro de uma concepção não-dicotômica entre Indivíduo/Contexto Social ou Indivíduo/Escola. A interação entra a identidade para si e a identidade para outrem no processo de identidade profissional docente, desafiaria a pessoa do professor em sua prática docente a desenvolver uma síntese psicológica pessoal dos elementos da socialização profissional, em direção a uma noção ou concepção norteadora do pensamento sobre a profissão docente e sobre o ser professor, que inclui sua vivência com o cotidiano da escola.

Para ampliarmos as discussões até aqui levantadas, citaremos exemplos na literatura pesquisada que apontam ou sugerem interferências que possam a identidade docente submetido a controles perversos da instituição escolar, quando esta desenvolve discursos e rótulos sobre a figura do professor e seu desempenho em relação à qualidade da educação e aos problemas que ela vem enfrentando no contexto educacional atual.

Modelos de Formação Docente

Nóvoa (1995), fazendo uma revisão da literatura internacional sobre Educação, comenta que a partir da segunda metade do século XX, a expansão do sistema educacional e a introdução de um modelo racionalista no ensino, resumiram a vida escolar a dimensões racionalistas tecnicistas e prescritivas. Esse quadro de formação deu maior ênfase ao preparo técnico do professor, ocasionando uma separação entre o *eu pessoal* e o *eu profissional*, ganhando o primeiro um destaque e um controle maior da parte da instituição escolar, circunscrevendo o ideal de docência ao domínio estritamente técnico. Esse autor comenta que esse processo histórico fez com que as competências profissionais dos professores fossem reduzidas a componentes de aplicação de conhecimentos técnicos, diminuindo a importância da dimensão pessoal do professor e dos sentidos da vivência com o cotidiano profissional. Segundo Nóvoa (1999), a cisão entre o *eu pessoal* e o *eu profissional* resultou numa crise de identidade docente, reforçada pelo desprestígio social que a classe passou a ter a partir dos anos 60 do século passado.

Trazendo a discussão para a realidade brasileira, um quadro histórico semelhante foi desenvolvido no país. Sadalla et. al. (2002) mostram que desde o início prevaleceu na história da formação de professores no

Brasil um modelo tecnicista com bases positivistas. Esse tipo de formação é chamado de “modelo da racionalidade técnica”. Essas autoras explicam que, nesse modelo de formação, o docente é visto “como um técnico que aplica, na prática, os seus conhecimentos científicos e pedagógicos” (Sadalla et al, 2002, p. 48), e o espaço escolar tratado não como um rico contexto de vivências, mas como espaço bem definido em termos de aplicação de conhecimentos técnicos sobre o processo ensino-aprendizagem. Medeiros & Cabral (2006) explicam que nesse modelo o professor é capacitado para executar programas com uma visão de especialista, sem uma perspectiva mais crítica da Educação. Por sua vez, Pereira (1999) acentua o caráter disciplinar que orienta esse tipo de formação e a tendência que ela carrega de resumir a docência aos domínios da técnica, criando com isso uma imagem de que ao bom professor bastaria aplicar bem uma técnica para realizar um ensino desejável.

Portanto, firmou-se historicamente a formação de um profissional docente preparado para aplicar técnicas de ensino, mas sem preparo para refletir criticamente sobre sua vivência com o ensino, com o cotidiano escolar e com os sujeitos desse processo, inibindo o aspecto vivencial ou pessoal na formação e na prática docente desse profissional. Um reflexo das premissas desse modelo tecnicista de atuação docente pode ser visto também nas avaliações institucionais de desempenho do professor, quando o realce está no domínio do conteúdo ou da técnica de ensino.

Contudo, o aspecto vivencial da profissão docente tem sido retomado nos últimos anos por meio de propostas de formação prática reflexiva e de professor-pesquisador (Geraldí, Fiorentini & Pereira, 1998). Essas propostas enfocam o caráter parcialmente imprevisível e dinâmico do processo ensino-aprendizagem e do cotidiano escolar que, por essa natureza, demandam tomadas de decisão por parte do docente, que não podem ser totalmente atendidas pelo olhar prescritivo da racionalidade técnica que tende a generalizar situações e intervenções.

Campos & Pessoa (1998) comentam que na realidade do cotidiano escolar a primeira certeza que o professor tem é de suas incertezas e dúvidas, mostrando que simplificações pedagógicas (na base de prescrições técnicas e mecanizadas) não dão mais conta de lidar com a complexidade do processo ensino-aprendizagem, que demanda a operação de valores e crenças acerca da ação docente, de si e do outro nessa ação, entorno de tomadas de decisão que abarcariam não apenas o *como*, mas também o *porquê* e o *para que* do processo educacional e suas ocorrências. A conscientização da ação pedagógica e da própria ação docente é fator importante para uma formação docente mais reflexiva e mais crítica.

Outra abordagem que pode contribuir com uma maior reflexão sobre as implicações contextuais na formação docente é a biográfica, que investiga a interpretação pessoal da história ou trajetória de vida com a Educação, levando-se em consideração a

dimensão pessoal (Nóvoa, 1999; Estrela, 1997; Cicillini & Baraúna, 2006).

Os dois modelos acima mencionados não resumem a educação aos seus aspectos reprodutivistas, mas vêem os professores como atores capazes de ressignificar práticas, ações e interações dentro do contexto de atuação e em suas percepções sobre docência a ponto de poder interferir em seus processos oferecendo-lhes novas perspectivas e novas fórmulas.

Contudo, como mostra Pereira (1999), o modelo da racionalidade técnica predomina ainda hoje no Brasil, nos cursos de Licenciatura das universidades. Entendemos que tal predomínio afeta a construção de identidade docente, assim como mantém, de certo modo, a fisionomia patogênica que um modelo estritamente tecnicista pode apresentar para a formação de uma imagem docente frente ao outro que com ele interage no contexto de produção escolar. Nesse caso, recorrendo mais uma vez a Carrolo (1997), a “identidade para si” pode ficar num perigoso estado de subordinação à “identidade para outrem” (avaliação idealizada da instituição sobre o desempenho docente), e frágil o suficiente para ter um papel secundário na relação com o contexto institucional escolar e suas idealizações ou rotulações, a ponto de afetar até mesmo a autoimagem ou autoconceito profissional do professor; ou mesmo a “identidade docente para si” ver-se numa relação de dependência, de ordenação, a um discurso institucionalizado de competência e de avaliação docente capaz de definir sentimentos de culpa ou de incapacidade para o exercício esperado da função.

Os modelos de formação docente reflexivo e biográfico permitem a discussão e reflexão do espaço da vivência pessoal do professor com o cotidiano escolar e a prática pedagógica, contribuindo para uma maior compreensão da experiência docente, a relação com o contexto organizacional escolar e as interações sociais promovidas dentro da Escola ou no processo ensino-aprendizagem. Mas, sem uma reflexão igualmente importante das representações sociais e das atitudes que se produzem no contexto escolar e nas interações que esse espaço suscita, tal formação reflexiva ficaria incompleta. Por isso, é preciso também desenvolver a consciência de que estereótipos e preconceitos podem existir ou agir inconscientemente na relação pedagógica e no contexto organizacional escolar, e que isso pode ser prejudicial ao desenvolvimento pleno ou razoável de todos no processo de escolarização formal. Como aponta Soligo (2002), não basta que a formação docente nesse modelo reflexivo auxilie apenas na reflexão do conhecimento pedagógico para o ensino, mas também autoconhecimento (e postura crítica) acerca do modo como crenças, representações e atitudes perpassam a relação professor-aluno e professor/instituição, e vice-versa. Tanto a formação docente reflexiva e os estudos biográficos na formação de professores, devem vir acompanhados de uma visão sistêmica reflexiva e crítica das interferências políticas, sociais e

econômicas sobre a Escola, assim como os efeitos desses fatores sobre o processo educacional e a formação de professores para o contexto social atual.

Nossa compreensão, com base na literatura pesquisada, aponta também para a necessidade do autoconhecimento ou autocrítica ser extensivo a outros atores e agentes administrativos dentro do contexto organizacional escolar. Uma visão parcial de necessidade de mudança de consciência dentro contexto institucional ou organizacional da Escola (de acordo com a especificidade de cada escola), representa um perigo para se pensar ou repensar, de maneira crítica e transformadora, a Escola, seus processos de significação dos indivíduos em seu interior, e até mesmo sua função no contexto sócio-econômico contemporâneo. Por isso, é necessária uma abordagem mais abrangente ou sistêmica da Escola, seus discursos, problemas e indagações; e como esses fatores podem agir sobre os processos de subjetivação dos sujeitos da Escola, conforme o caso. Um dos exemplos que vislumbramos na literatura pesquisada, e que, a nosso ver, corrobora uma análise mais abrangente da Escola, foi o de culpabilização isolada dentro do contexto educacional associada ao argumento da incompetência docente, que discutiremos a seguir.

Culpabilização profissional do professor

Acentuando uma análise parcial e acrítica da conjuntura escolar e dos problemas educacionais a ela inerentes, uma desarticulação (ou dicotomização) entre indivíduo/escola pode ser verificada quando se imputa responsabilidades isoladas na forma de eleição automática de culpados dentro da complexidade educacional, configurando uma maneira simplista de discutir os problemas na Educação, principalmente quando são frisados interesses particulares dos sujeitos ligados ao contexto escolar (Zagury, 2006). Esse esquema nos parece ser uma questão convergente na discussão sobre identidade docente no enfoque que adotamos, porque envolve imagens e definições intencionalmente costuradas no contexto profissional para escamotear outros problemas e jogos de interesses. No caso do professor, esse esquema pode vir fortalecido dentro dos interesses institucionais escolares por um discurso de competência docente associado, de maneira simplista, a problemas educacionais e a soluções impostas de cima para baixo, sem discussão coletiva.

Tomando como base a compreensão de que o processo de formação de identidade docente é uma combinação ou composição entre expectativas internas e externas, um discurso ideologicamente preparado para desarticular ou tornar desigual as responsabilidades de cada agente, ator ou profissional dentro do contexto escolar e suas formas de produção, pode causar distorções ou visões parciais sobre a realidade escolar, suas contradições e seus problemas,

fortalecidas principalmente pela separação entre planejamento e execução comum a administrações e culturas escolares alienantes, evitando com esse esquema reducionista ou fragmentário uma discussão mais co-responsável e transformadora da Escola, seus desafios e seus problemas. Com isso, alguns personagens dentro do contexto organizacional escolar ficariam fragilizados, outros fortalecidos e outros poupados, quando existe uma sistemática e cuidadosa eleição de culpados, lesados e isentos de culpa diante de um problema no campo do processo ensino-aprendizagem ou em termos de fracasso escolar.

Entendemos que é preciso uma discussão abrangente ou sistêmica sobre as generalizações que ocorrem no cotidiano escolar e na produção de sua cultura interna, a fim de garantir um mínimo de visão crítica dos discursos, dissimulações e escamoteações dos problemas e das responsabilidades, que podem ser verificados nas tramas da instituição escolar. Esse é um desafio para intervenções junto aos atores escolares e à própria Escola, porque o cotidiano escolar é multifacetado e ideologicamente compromissado, com falas e concepções de sujeito, por vezes tão cristalizadas nas contingências desse cotidiano, que as intervenções, inconscientemente, podem repetir esses enfoques dissimulados, com os sujeitos da intervenção, fazendo o mesmo em suas falas.

O desafio acima posto aumenta ainda mais na medida em que a análise crítica e co-responsável dos problemas educacionais dentro da Escola pode ser obscurecida pelo mencionado discurso de culpabilização isolada dentro do contexto de produção escolar, que incita uma intencional dicotomia entre indivíduo/escola, instalando uma espécie de cultura inquisitória dentro da Escola, escamoteando os problemas da Educação em sutilezas e tramas discursivas, o que pode gerar procedimentos de rotulações e estigmatizações de sujeitos no processo educacional formal.

Assumindo a premissa da ocorrência do esquema acima citado, uma dicotomia entre indivíduo/escola alimentada por discursos reducionistas e tecnicistas de desempenho docente, fortaleceria uma espécie de desequilíbrio nas trocas de significados entre entorno institucional e professor, com importantes efeitos no processo qualitativo de formação de identidade docente que, como vimos, tem também a participação da avaliação do outro sobre a ação do professor. Nesse âmbito, assinalamos um argumento ou discurso que ocorre nos dias atuais que vem reforçando a crescente oferta ou promoção de cursos de capacitação docente, acompanhados de uma visão simplista de melhoria dos problemas da educação por meio somente da capacitação ou do preparo do professor para o ensino, minimizando co-responsabilidades dentro do sistema escolar e dos agentes sociais e políticos que o sustentam.

A culpabilização isolada faz crer que a culpa pode e deve ser localizada em alguma parte independente do sistema. Vindo da instituição escolar seria o seguinte

esquema: ora localizando a culpa no professor, ora no aluno, ora na família, etc. Esse discurso reducionista pode se mostrar conveniente ao sistema que opera na base da dissimulação ou do encobrimento de certos produtores internos de fracassos ou insucessos escolares produzidos por mecanismos sociais de exclusão e estigmatização (Patto, 2002; Machado & Souza, 2004).

A instituição escolar pode manter esse discurso de culpabilização isolada de modo tão envolvente a ponto de conduzir professores, alunos, profissionais que intervêm junto aos atores escolares e demais figuras ligadas ao contexto escolar, ao empregar a mesma lógica na percepção dos problemas educacionais e das responsabilidades de cada um dentro da Escola, ligando sintomas a atividades individuais sem leitura crítica de outras variáveis, instalando até mesmo uma cultura escolar nesse sentido. O professor culpabiliza o aluno; o aluno culpabiliza o professor, e assim por diante. Psicologicamente, o que pode sobressair nesse processo seriam os perigosos rótulos, as distorções da realidade, as interações pautadas em estereótipos e em preconceitos, que alimentam mais mecanismos de defesa do tipo projeção do que formação de autoconsciência, promovendo um sério quadro psicossocial pouco construtivo para se pensar o contexto escolar, seus limites e suas possibilidades.

De fato alguns aspectos dos problemas escolares podem ser especificados, mas a questão maior é quando se promove um discurso de causação independente de outras variáveis igualmente importantes dentro do complexo contexto escolar. A lógica que parece implícita nesse discurso é a “nomeação” de um componente doente dentro de um corpo pretensamente sadio. As relações de compromisso entre as partes do sistema acerca dos processos e dos resultados produzidos, se esfacelam diante dessa lógica reducionista (que guarda em si uma visão simplista da realidade educacional e de seus atores e agentes internos e externos), que entendemos típica do racionalismo técnico e do pensamento disciplinar, e que facilmente promove os já mencionados mecanismos psicológicos de projeção do que análise crítica das variáveis contextuais.

Acentuamos que existem responsabilidades individuais dentro dos limites operacionais de cada um dentro do processo educacional. Mas, em última análise, numa perspectiva sistêmica, quando uma parte tem problemas, todo o sistema sofre e todo o sistema concorre, de uma forma ou de outra, para esse problema. Detectar necessidades dentro de um contexto numa visão sistêmica (mantendo a percepção de interligação de componentes dentro do sistema) tem conotação diferente do que num contexto fragmentado de trabalho e produção, onde a separação de responsabilidades esgota-se na própria separação erigida, e as intervenções sobre os problemas também tenderão a ser localizadas, pontuais e excludentes.

Quando a co-responsabilidade na análise de problemas educacionais ou na organização da

instituição escolar é omitida ou ignorada, pode representar um jogo simbólico, um discurso preparado para isentar ou encobrir problemas do sistema ou interesses ideológicos e econômicos que o atravessam, simplificando o esquema causa-sintoma dos problemas educacionais e interferindo no tipo e na qualidade das intervenções que lhe são feitas ou requeridas.

A culpabilização isolada, no caso do professor, sugere a produção de uma relação dicotômica Indivíduo/Escola perversa o suficiente para inibir a dimensão biográfica (a identidade para si), fortalecendo de maneira distorcida a dimensão relacional (a identidade para outrem) com expectativas previamente nomeadas que fariam com que o peso maior recaísse num controle prescritivo externo sob modelos ideais ou ideológicos de docência ou de Educação. Um processo de culpabilização do professor, reforçada numa cultura escolar inquisidora, serve muito bem aos propósitos de uma instituição escolar acrítica que, no caso da identidade docente, seria parecido com o que Nóvoa (1995) descreve como separação do “eu pessoal” do “eu profissional”, ganhando esse último maior controle institucional. Uma cisão que controlaria “a percepção de si” por meio de um processo de culpabilização profissional devidamente inculcado por um discurso “convicente” vindo sempre do olhar do outro (o inquisidor).

Culpabilização profissional e o argumento da incompetência

Souza (2002), fazendo uma análise do crescente oferecimento de cursos de formação contínua de professores das escolas públicas de ensino fundamental e médio, assinala que o oferecimento dos mesmos vem acompanhado por uma lógica de competência que termina por disseminar um discurso de que a qualidade da educação passaria essencialmente pela qualidade da capacitação docente. Centrando a questão mais na capacidade técnica do professor, essas ofertas de capacitação implicitamente acabam fortalecendo um discurso ou uma mensagem que conferiria aos professores uma “culpa” ou responsabilidade pela baixa qualidade do ensino público. Segundo Souza (2002), tal culpabilização transmitiria ao professor uma concepção de que precisa se capacitar cada vez mais, relacionando seu preparo técnico com a qualidade do ensino e da educação em geral. Esse esquema é, em sua base, alimentado por uma lógica simplista de culpar ou responsabilizar o professor pelos sérios problemas observados na escola e que são, na realidade, decorrentes de todo um contexto de condições profissionais e de contradições típicas do contexto escolar. Souza (2002) explica esse quadro dizendo que

essas análises seguem uma lógica que pode ser sintetizada da seguinte maneira: os professores não recebem uma formação inicial adequada, logo não sabem como lidar com a clientela escolar, majoritariamente pertencente às classes populares. Os

índices de fracasso escolar são, portanto, o atestado da incompetência dos professores. Assim, para melhorar a qualidade da escola é preciso que seus professores sejam mais bem capacitados por meio de cursos de formação contínua, nos quais poderão suprir as deficiências de sua formação inicial e entrarão em contato com novas teorias, metodologias e técnicas de ensino-aprendizagem. (p. 51)

Souza (2002) assinala que essa lógica promove uma visão linear dos problemas educacionais, sobrecarregando o professor de inquietudes, inseguranças, cobranças pessoais e profissionais que nunca terminariam, percebendo como sempre incompleto ou carente o seu preparo profissional. Isso porque algumas capacitações muitas vezes apresentam discussões distantes da realidade docente, não atendendo assim às reais demandas e dificuldades práticas do professor, deixando um constante vazio ou insegurança profissional. Essa autora comenta que a capacitação docente, nos termos colocados, fortalece política e pedagogicamente o “argumento da incompetência”, que, segundo essa autora, sustenta que “a principal causa para o baixo desempenho do sistema educacional é, justamente, a incompetência dos professores” (Souza, 2002, p. 252). Os professores acabam sendo rotulados com esse tipo de representação, sofrendo cobranças internas e externas oriundas desse tipo de lógica ou argumento.

Souza (2002) mostra os problemas dessa visão reducionista e assinala a necessidade de se incluir nas discussões, a *Escola*. Comenta que nos cursos de formação ou capacitação docente, a qualificação pretendida fica mais centrada na figura do professor e tende a priorizar o campo técnico, endossando uma noção (ou um discurso ideológico) de falta de capacitação ou atualização, isolando a discussão do contexto da escola. A autora propõe para os cursos de formação contínua de professores, a promoção de uma abordagem centrada na escola, explicando que “as escolas, seus contextos sociais e institucionais, bem como as condições concretas de trabalho, não têm sido considerados como elementos importantes com os quais se deve lidar, nem como elementos sobre os quais é preciso fazer uma séria reflexão” (Souza, 2002, p. 226).

Entendemos que o problema não está na necessidade de capacitação docente, uma vez que o ensino demanda competência específica, mas no uso do discurso de desarticulação de co-responsabilidade dentro do processo educacional e nas justificativas de mercado, que endossam também a oferta e o formato dos programas de capacitação diante dos dilemas educacionais, fortalecendo uma visão particularmente centrada na racionalidade técnica. Essa visão evita a discussão do contexto total da profissão docente, dos saberes gerados na e pela experiência cotidiana de cada professor (Tardiff, 2002), do processo fenomenológico em que a prática docente também se configura

(Nascimento, 2005) e das necessárias reflexões sobre modelos de gestão escolar.

A incompetência pode existir e ser um fato detectável dentro da atuação docente (que inclui um conjunto esperado de competências e habilidades) e também estar, em certos casos, relacionada ao despreparo profissional do professor, mas também a generalização dessas premissas pode servir para a construção de uma perigosa conceituação reducionista ou simplista dos problemas de formação de professores para fortalecer modismos pedagógicos, endossar cursos de qualificação e capacitação numa lógica de mercado por vezes distante das necessidades reais da profissão e do cotidiano da sala de aula ou inculcar percepções isoladas dentro da complexidade sistêmica ou global do processo educacional, da Escola, dos fatores políticos, sociais e econômicos que atravessam a Educação em todos os seus segmentos, do processo de significação do outro dentro da instituição escolar, etc. Uma análise parcial e acrítica dessas questões sobrevive por meio de preconceitos e estereótipos sobre as relações humanas e profissionais dentro do contexto escolar e de distorções na percepção do que é necessário à qualidade da Educação, com efeitos na avaliação de desempenho dos indivíduos no esquema processo-produto promovido pela Escola, conforme o caso.

Comentários Finais

É vasta a literatura a respeito das questões que enfocamos e diferentes perspectivas podem ser adotadas para a análise de cada uma e das premissas teóricas e convergências que propomos. Optamos por atender para formas de encobrimento de problemas dentro do contexto escolar e de imputação destacada de culpados dentro do processo educacional, tomando como eixo central a formação de identidade docente e a concepção não-dicotômica Indivíduo/Escola. A nosso ver, um dos componentes que permitem os tipos de convergência e de discursos assinalados nesse trabalho, é a maneira como a instituição escolar lida com seus problemas. A Escola, enquanto *locus* de contradições sócio-historicamente determinadas, tende a reforçar diferenças e desarticular co-responsabilidades no que diz respeito a problemas no processo ensino-aprendizagem e de fracasso escolar, procurando com isso proteger instituições, políticas, interesses econômicos, ideológicos e particulares.

É preciso fazer sempre uma verificação crítica desses fatores, analisando de maneira co-responsável todos os atores e instâncias da instituição escolar, incluindo a compreensão de que o cotidiano escolar é perpassado por processos ideológicos de significação do outro que, de certo modo, interferem na construção de identidades dos sujeitos e profissionais em seu interior. Nóvoa (1995, p.16), falando sobre identidade docente e enfatizando a maneira como cada professor se apropria do sentido de sua história pessoal e

profissional, afirma que essa “identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneira de ser e de estar na profissão”. Que lugar de lutas e de conflitos é este? Elzirik & Comerlato (1995) comentam que

a escola é espaço, lugar de cheios e vazios, de sons, de silêncios, de corpos; lugar de tempos para estar cheia e vazia, de distribuição desses corpos, gestos, falas, olhares. Os espaços fixam os lugares e os papéis das coisas e das pessoas – lugar de aluno, de professor, da direção, lugar de estudar, fazer reunião, de brincar; lugar de estar sério, rir. Lugar de pensar? Há espaços flexíveis, que permitem mudanças circunstanciais; outros são modificados na superfície, abrindo a possibilidade da festa, do encontro. Mas há também o espaço que atravessa todas as paredes, resguardando o teto e as vigas... o espaço do olhar, que tudo vê, vigia, controla, mas finge não estar vendo. Olhar panóptico, íntimo, secreto. (p. 18)

O contexto escolar é um mundo de discursos, representações e interação social e desse modo precisa ser abordada, incluindo sua compreensão histórica, social e cultural, e o modo como confirma ou legitima diferenças em seu mundo social interno. Trabalhar o indivíduo isolado dentro do contexto escolar e sua organização, por mais conscientização que se possa dar a esse sujeito sobre seu trabalho e seu lugar na construção do espaço escolar, parece-nos esbarrar no mesmo discurso de individualização desse espaço e seus sujeitos que vem desde o início da relação assalariada entre Estado e Professor, em que o primeiro controlava tanto a contratação quanto a capacitação do segundo, configurando, em parte, a separação entre planejamento e execução no âmbito educacional. No âmbito da iniciativa privada na Educação, análise semelhante pode ser feita, com o agravante de que, nesse setor, gestões verdadeiramente democráticas ou coletivas, são raras.

No campo da formação de professores, o uso do argumento da incompetência para endossar e ressaltar demandas para capacitação mais tecnicista e menos crítica também alimenta uma fragmentação de responsabilidades com relação aos problemas educacionais, com complicações importantes dentro da rotina escolar e na concepção do papel de cada um no processo educacional. Acentuamos que quando questionamos dessa maneira a qualidade da formação docente e a relacionamos de maneira acrítica, isolada e automática à qualidade da educação nos dias atuais, questionamos também a qualidade de seus formadores e, por conseguinte, o sistema educacional que mantém, de certo modo, esse quadro de formação.

Entendemos que tudo isso contribui para que a discussão sobre qualidade da Educação numa visão sistêmica e co-responsável da Escola não seja devidamente questionada. Com isso, as condições de trabalho docente acabam sendo tratadas de maneira superficial, discriminatória e dicotômica. Nesses termos, a imagem e a representação social docente

produzida podem afetar a formação de conceito profissional e a auto-estima do professor, com repercussões no processo de construção de identidade docente. Para ampliar a discussão, citamos Schnetzler (1998) quando assinala que

ao escamotear condições aviltantes de salário e de trabalho dos professorado, a lógica neoliberal vem promovendo medidas simplistas para o desenvolvimento profissional de professores, situando-os sempre fora das decisões, das reestruturações curriculares, do repensar a escola, concebendo-os como meros executores de propostas e idéias gestadas por outros. Não menos simplista tem sido a formação docente inicial promovida pelos cursos de licenciatura da grande maioria das nossas instituições universitárias. Calcados no modelo da racionalidade técnica, os currículos de formação docente têm instaurado a separação entre a teoria e a prática, entre a pesquisa educacional e o mundo da escola, entre a reflexão e a prática, entre a pesquisa educacional e problemas pedagógicos ideais, porque abstraídos do contexto e da vivência concreta das instituições escolares. Concebidos como técnicos, os professores, ao final de seus cursos de licenciatura, vêm-se desprovidos de conhecimentos e de ações que lhes ajudem a dar conta da complexidade do ato pedagógico, ao qual não cabem receitas prontas nem soluções padrão, por não ser reproduzível e envolver conflitos de valores. (pp. 7-8)

Referências

- Berger, P. & Luckmann, T. (1985/2004). *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes.
- Bonin, L. R. F. (1998). Indivíduo, cultura e sociedade. In M. G. C Jacques, et al. *Psicologia Social Contemporânea: livro-texto* (pp. 58-72). Petrópolis: Vozes.
- Braghirolii, E.; Pereira, S. & Rizzon, L. A. (1994/2002). *Psicologia social*. Petrópolis: Vozes.
- Brito, R. L. G. L. (1999). Escola: cultura, clima e formação de professores. In A. G. Queluz & M. Alonso, *Trabalho docente: teoria e crítica* (pp. 129-142). São Paulo: Pioneira.
- Campos, S. & Pessoa, V. I. F. (1998). Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. In , C-M. G. Geraldí, D. Fiorentini & E. M. A. Pereira, *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)* (pp. 183-206). São Paulo: Mercado de Letras.
- Carrolo, C. (1997). Formação e identidade profissional dos professores. In Estrela, M. T. *Viver e Construir a Profissão Docente* (pp. 21-50). Porto: Porto Editora.
- Cicillini, G. A. & Baraúna, S. M. (2006). *Formação docente: saberes e práticas pedagógicas*. Uberlândia, MG: EDUFU.
- Cornick, M. A. C. P. & Savoia, M. G. (1989). *Psicologia social*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Elzirik, M. F. & Comerlato, D. (1995). *A Escola (In)visível: jogos de poder, saber e verdade*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS.

- Estrela, M. T. (1997). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.
- Garcia, M. M. A. (2002). *Pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana*. Petrópolis: Vozes.
- Geraldi, C-M. G., Fiorentini, D. & Pereira, E. M. A. (1998). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. São Paulo: Mercado de Letras
- Jacques, M. G. (1998). Identidade. In M. G. C Jacques, et al. *Psicologia social contemporânea: livro-texto*, (pp. 159-167). Petrópolis: Vozes.
- Machado, A. M. & Souza, M. P. R. (1997/2004). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Marcondes, M. I. & Tura, M. L. (2005). Identidades profissionais construídas na prática docente. *Revista Educação On-Line*. PUC-Rio, 1. Retirado em 20/04/2006 do site www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-bin/db2www/PRG_1356.D2W/input?CdLinPrg=pt
- McLaren, P. (1992). *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis: Vozes.
- Medeiros, M. V. & Cabral, C. L. O. (2006). Formação docente: da teoria à prática em uma abordagem sócio-histórica. *Revista E-curriculum*. PUC-SP, 1 (2). Retirado em 05/08/2006 do site <http://www.pucsp.br/ecurriculum>.
- Moita, M. C. (1992/1995). Percursos de formação e de transformação. In A. Nóvoa, *Vidas de professores* (pp. 111-140). Porto: Porto Editora.
- Nascimento, R. O. (2005). Reflexões fenomenológicas sobre a dimensão pessoal na experiência docente e sua importância na formação continuada de professores. *Revista Práxis Educacional/UESB*, 1, 153-170.
- Nóvoa, A. (1992/1995). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa, *Vidas de Professores* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1999). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Oliveira, Z. M. R. et al. (2006). Construção de identidade docente: relatos de educadores de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, 36(129), Retirado em 26/04/2007 no site www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0100-157420060003&lng=en&nrm=iso.
- Patto, M. H. S. (2002). *A Produção do fracasso escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pereira, J. E. D. (1999). As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Revista Educação & Sociedade*. Campinas-SP, 20 (68). Retirado em 01/02/2007 do site http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0101-733019990003&lng=pt&nrm=isso
- Queluz, A. G. & Alonso, M. (1999). *O trabalho docente: teoria e prática*. São Paulo: Pioneira.
- Sadalla, A. M. F. A. et al. (2002). Psicologia, licenciatura e saberes docentes: identidade, trajetórias e contribuições. In , A. M. F. A. Sadalla & R. G. Azzi, *Psicologia e formação docente: desafios e conversas* (pp. 47-91). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Schnetzler, R. P. (1998). Prefácio. In C-M. G. Geraldi, D. Fiorentini & E. M. A. Pereira, *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*, (pp. 7-9). São Paulo: Mercado de Letras.
- Silva, F. C. T. (2006). Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. *Educar em Revista*. Curitiba, Editora da UFPR, 28. Retirado em 12/06/2007 do site <http://calvados.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/issue/view/557>.
- Soligo, A. F. (2002) Contribuições da psicologia social para a formação do professor: representações sociais e atitudes. In A. M. F. A. Sadalla & R. G. Azzi, *Psicologia e formação docente: desafios e conversas* (pp. 143-158). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, D. T. R. (2002). A formação contínua de professores como estratégia fundamental para a melhoria da qualidade de ensino: uma reflexão crítica. In M. K. Oliveira, D. T. R. Souza & T. C. Rego, *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea* (pp. 249-268). São Paulo: Editora Moderna.
- Sperling, A. & Martin, K. (1999). *Introdução à psicologia*. São Paulo: Pioneira.
- Tardiff, M. (2004). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Teles, M. S. T. (1975/2001). *Psicodinâmica do desenvolvimento humano*. Petrópolis: Vozes.
- Weiten, W. (2002). *Introdução à psicologia: temas e variações*. São Paulo: Pioneira Thomson.
- Zagury, T. (2006). *O Professor refém: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Record.

Categoria de contribuição: Ensaio/Revisão Bibliográfica
Recebido: 24/12/07
Aceito: 23/01/08

Um Discurso da Desigualdade Social em *Viagens de Gulliver*, de Swift

A Social Inequality Discourse in Swift's *Gulliver's Travels*

Marília Novais da Mata Machado¹

Eliete Augusta de Souza Viana²

Resumo

A análise do livro *Viagens de Gulliver*, de Jonathan Swift, é parte de uma pesquisa maior que tem como objetivo apreender o discurso da equidade e da desigualdade sociais (Deds) em obras que envolvem sociedades fictícias (utopias, lendas, poemas, romances e aventuras). Nessa pesquisa, buscaram-se as *significações imaginárias sociais* de equidade e de desigualdade sociais, assim como as *condições de produção* das narrativas. As *significações* são retiradas do texto, depois de lido cuidadosamente e transformado em *corpus* empírico de análise; as *condições de produção* são buscadas em biografias do autor e informações sobre o contexto e a situação em que a obra foi escrita. *Viagens de Gulliver* foi publicado pela primeira vez em 1726 e até hoje constitui leitura para crianças e adultos. A análise aqui apresentada, que se refere apenas à segunda parte do livro, "Viagem a Brobdingnag", revelou um discurso da desigualdade social que advoga os méritos da aristocracia.

Palavras-chave: discurso da equidade e da desigualdade sociais, imaginário social, análise do discurso, Swift, *Viagens de Gulliver*.

Abstract

The analysis of the book *Gulliver's Travels*, written by Swift, is part of a research program aiming to apprehend the Discourse of Social Equality and Inequality in literature texts describing fictional societies (utopias, legends, poems, romances and adventures). In this research, *imaginary meanings* of social inequality and *conditions* within which the discursive material was produced are searched. The *social imaginary meanings* are investigated directly in the text, carefully read and transformed in empirical corpus for analysis. The *conditions of speech production* are searched in biographies of the author and in contextual information about his time and situation of writing. *Gulliver's Travels* was published in 1726 and continues to be read by children and adults. The analysis presented in this article refers only to the second part of the book, "Travel to Brobdingnag". It reveals a social inequality discourse that advocates the aristocracy worth.

Key words: social equity and social inequality discourses, social imaginary, discourse analysis, Swift, *Gulliver's Travels*.

¹ Psicóloga, doutora pela Universidade de Paris Norte, Paris XIII. Professora aposentada da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora do Mestrado Acadêmico em Administração da Faculdade Novos Horizontes, Belo Horizonte, Brasil. Contato: Rua Professor Júlio Mourão 17, apto 101 Bairro Luxemburgo - cep.: 30380-340. Belo Horizonte, MG. E-mail: marilianmm@terra.com.br

² Psicóloga, professora, mestranda no Mestrado Acadêmico em Administração da Faculdade Novos Horizontes, Belo Horizonte, Brasil. Contato: Rua Joaquim Francisco da Silveira 447 - Bairro Ipiranga, cep.: 31160-200. Belo Horizonte, MG. E-mail: elietepsi@yahoo.com.br

Introdução

Este trabalho analisa “Viagem a Brobdingnag”, o país dos gigantes, parte da obra *Viagens de Gulliver*, de Jonathan Swift (1667-1745). Ele está inserido em um projeto mais amplo, que investiga o discurso da equidade e da desigualdade sociais (Deds) em obras de ficção – utopias, lendas, romances e aventuras –, envolvendo sociedades imaginárias (Machado, 2005; 2007).

A pesquisa do Deds fundamenta-se teoricamente na noção de domínio social-histórico de Castoriadis (1982; 1987; 1999; 2007), que leva ao estudo simultâneo de significações sociais imaginárias presentes nas obras e de determinações históricas, sociais, geográficas, econômicas e lingüísticas múltiplas que interferiram na escrita.

Em outras palavras, postula-se uma dimensão imaginária, formada por um “tecido imensamente complexo de *significações* que impregnam, orientam e dirigem toda a vida da sociedade e de todos os indivíduos concretos que, corporalmente, a constituem” (Castoriadis, 1987, p. 230) e uma outra dimensão que opera, de acordo com o pensamento herdado, segundo o esquema da determinação, mediante noções postuladas como distintas e definidas (elementos, classes, propriedades, relações, categorias, etc).

Assim, em cada obra analisada, buscam-se instâncias imaginárias de equidade e desigualdade sociais, focando-se situações descritas como igualitárias ou, ao contrário, passagens em que alguns tomam decisões relativas às próprias vidas e outros se sujeitam. Ao mesmo tempo, em consultas a dicionários, enciclopédias, *sites* de internet, biografias e outras obras de referência, buscam-se as condições de produção do texto, considerando em especial a época e o lugar de sua criação.

Para a análise do discurso, adotam-se procedimentos baseados em Pêcheux (1990a) e Foucault (1987), recorrendo-se, em especial, à noção de *formação discursiva*, proposta inicialmente por Foucault (1987) – para quem essa noção implica “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou lingüística as condições de exercício da função enunciativa” – e modificada por Pêcheux (1990b) no âmbito da análise do discurso:

A noção de *formação discursiva* tomada de empréstimo a Michel Foucault começa a fazer explodir a noção de máquina estrutural fechada (...): uma

formação discursiva não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente ‘invadida’ por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras formações discursivas). (p. 314)

Isso quer dizer que uma palavra ou um termo, em um discurso, nunca tem uma significação unívoca, todo o seu sentido dependendo de um interdiscurso, de um espaço exterior, imaginário e determinado.

Na prática da pesquisa em pauta, a obra é considerada como texto ou enunciado. Inicialmente, constrói-se um *corpus*, unidade empírica a ser tratada. O *corpus* mantém o encadeamento da narrativa inicial, o enredo, o sentido, as menções a situações de equidade e desigualdade sociais e exatamente as mesmas palavras do livro trabalhado, além das respectivas indicações de páginas. É um dispositivo prático que permite múltiplas releituras em busca do discurso da equidade e da desigualdade sociais presente na obra. Esse discurso será apreendido e compreendido à luz de suas condições de produção.

O autor e sua época

Swift viveu nos anos de transição entre o feudalismo e os primeiros sinais da revolução industrial. Quando nasceu, em 1667, na Irlanda, a Igreja Anglicana episcopal, vinculada ao Estado e ao rei, estava consolidada. Suas bases haviam sido construídas na regência de Henrique VIII (1509-1547), que rompera com Roma e o papa. A Inglaterra já vivera o movimento puritano que desembocou em guerra civil e na república revolucionária (1649-1660), sob a liderança de Cromwell. A contra-revolução já ocorrera, com a restauração dos Stuarts no poder. Era a época de Carlos II (1660-1685), que restabeleceu o prestígio da Igreja Anglicana, o poder da Coroa inglesa e promoveu perseguições políticas e religiosas que afetaram a Irlanda, predominantemente católica.

Nessa época, consolidaram-se os dois partidos políticos oponentes que viriam a se suceder no poder: de um lado, os *tories*, conservadores, anglicanos, ortodoxos, defensores das prerrogativas absolutistas dos reis e dos interesses dos proprietários de terras; de outro lado, os *whigs*, puritanos, tolerantes aos católicos papistas e aos protestantes não submissos ao anglicanismo (presbiterianos, metodistas e quacres), parlamentaristas, republicanos e democratas, moralistas. Nesse partido incluíam-se aristocratas representantes das classes mercantis (Soares, 2001). Influenciado pelas duas ideologias, Swift serviu a uma e a outra.

Filho póstumo de um inglês, ficou sob a tutela de um tio, que o colocou, aos seis anos, na escola de

Kilkenny, de onde ele passou para o Trinity College, de Dublin (1681-1686). Eram os anos da Restauração, mas com forte presença *whig* puritana: grassavam o espírito capitalista, a defesa do individualismo, das liberdades políticas e de consciência, e a crença nos direitos naturais das pessoas.

Em 1688, morreu o tutor de Swift. No mesmo ano, ocorreu a queda dos Stuarts, com a deposição de Jaime II (1685-1688) que, embora católico e absolutista, era aliado dos *tories*. Foi deposto pelo parlamento na Revolução Gloriosa (1688-1689), que instituiu definitivamente a Monarquia Constitucional Parlamentar. Assumiu Guilherme de Orange (William II, 1688-1702), holandês, membro da casa de Hanover, *whig* que, embora adepto da tolerância religiosa, promulgou leis opressoras para os irlandeses católicos: foi-lhes vedado o exercício de funções públicas, religiosas e de magistério, entre outras.

Aos 21 anos, desprotegido, pobre e sem alternativas, o jovem Swift mudou-se para a Inglaterra, onde vivia sua mãe. Graças a ela, obteve emprego como guarda-livros em Moor Place, propriedade rural de Sir William Temple, historiador, ensaísta, diplomata, aparentado com Swift. Trabalhou com livros de contabilidade entre 1689 e 1694. Nesse último ano, após doutorar-se em Teologia pela Universidade de Oxford, conseguiu um posto de cônego na Irlanda. Ordenado ministro anglicano, ficou ligado profissionalmente a essa igreja (*tory*) até o final da vida.

Mas a vida religiosa não lhe aprazia. Retornou a Moor Place. De 1696 a 1699, ano da morte de Temple, foi secretário do diplomata. Em 1696, escreveu *Conto do tonel*, atacando a vida religiosa e, em 1697, *A batalha dos livros*, satirizando *whigs* e *tories*.

A sátira, fórmula preferida de Swift, era então uma tendência marcante na literatura inglesa. Swift a aprimorou, criticando e ridicularizando vícios e defeitos.

Desempregado novamente, voltou à Irlanda em 1699. Alinhou-se, por um breve período, aos *whigs* (1701). Stella (Esther Johnson), sua paixão desde os primeiros anos em Moor Place, seguiu-o, fixando-se em Dublin. Consta que teriam se casado secretamente em 1716, fato não confirmado por historiadores. Swift teve outras paixões. Por Varina (Jane Waring), aproximadamente em 1694 e, em 1707, quando foi diversas vezes a Londres, por Vanessa (Esther Van Homrigh), que também o acompanhou à Irlanda e desentendeu-se com Stella. Para as três ele escreveu poemas. O *Diário para Stella* (1710-1713), cheio de ternura, espontaneidade e ingenuidade, valeu-lhe

sucesso, seguido de prestígio político e influência no governo (Andrade, 1965).

Os amores de Swift, sempre recobertos de segredos, foram tratados em algumas de suas biografias. Orwell (2005, p. 211), por exemplo, sugere que ele “era provavelmente impotente e tinha um horror exagerado ao excremento humano: também pensava nisso sem cessar, como está claro em todas as suas obras”. Para Orwell (2005), Swift era também rancoroso, pessimista, autoritário, conservador, reverente ao passado, especialmente à idade clássica, pouco curioso, hostil à ciência, e nutria um fascínio mórbido pelo corpo humano.

Orwell (2005) se detém longamente sobre o caráter e as concepções políticas do escritor: “É um anarquista conservador, que desdenha a autoridade ao mesmo tempo que não crê na liberdade, que preserva o ponto de vista aristocrático ao mesmo tempo que percebe claramente que a aristocracia existente é degenerada e desprezível” (p. 210). E mais:

Sem sombra de dúvida ele detesta nobres, reis, bispos, generais, damas da moda, ordens, títulos e lisonjas em geral, mas não parece ter o homem comum numa estima mais elevada do que seus soberanos, ou ser favorável a uma igualdade social maior, ou ser um entusiasta das instituições representativas. (p. 207)

Ao lado das más qualidades, entretanto, Orwell reconhece nele um excelente escritor, partidário da civilização e das artes, avesso ao totalitarismo.

Em 1713, Swift foi nomeado deão da Catedral de São Patrício, da Igreja Anglicana, graças aos serviços que prestou ao gabinete dos *tories* durante o reinado da rainha Ana (1702-1714). Ele aspirava ao posto mais elevado, mas a rainha não aprovava alguns de seus escritos.

Em 1714, Jorge I (1714-1727) assumiu o trono, dando primazia aos *whigs*. Swift desistiu então da vida pública, mas continuou escrevendo sátiras e poemas. Como, em suas obras, defendeu o povo irlandês massacrado pelas leis inglesas, tornou-se muito popular em sua terra.

Viagens de Gulliver foi publicado anonimamente em Londres, em 1726. O autor estava, então, perto dos 60 anos. O livro critica a vida política e social da Inglaterra, as fraquezas e hipocrisias tanto de *whigs* quanto de *tories*. Em Lilipute, por exemplo, pouso da primeira viagem de Gulliver, uns usam saltos altos, enquanto outros usam saltos baixos; guerreiam entre si para determinar de que lado um ovo deve ser quebrado.

Foi justamente em 1726 que o filósofo francês Voltaire exilou-se na Inglaterra. Suas *Cartas inglesas* trazem passagens úteis para se entender as condições

de produção do discurso de Swift, tais como esta em que se refere a um dos dramas vividos pelo autor de *Viagens de Gulliver*, a dificuldade de se obter emprego e posição na Inglaterra:

Aqui é o país das seitas. Um inglês, como homem livre, vai para o céu pelo caminho que lhe agrada. (...) Entretanto, embora cada um possa servir a Deus a sua moda, sua verdadeira religião, onde faz fortuna, é a seita dos episcopais, chamada Igreja Anglicana ou Igreja por excelência. Não se pode ter um emprego, tanto na Inglaterra como na Irlanda, sem se estar no número de fiéis anglicanos. Esta razão, excelente prova, converteu tantos não-conformistas, que hoje em dia só a vigésima parte da nação está fora do regaço da igreja dominante. (...) O clero anglicano manteve muitas cerimônias católicas, sobretudo a de receber os dízimos com uma atenção bem escrupulosa. Também têm a piedosa ambição de serem senhores. (Voltaire, 1978, p. 9)

Nessas condições, a posição de Swift era bastante delicada. Por um lado, ocupava o posto nada desprezível de deão da Igreja Anglicana, do qual não gostava. Por outro, apoiava muitas vezes os *whigs*, o que frustrava, na Igreja Anglicana, suas chances de promoção, dependentes de protetores e governantes.

Os aspectos positivos da situação política na Inglaterra, que Voltaire ressalta, são justamente aqueles que o conservadorismo de Swift não tolerava, como se verá:

[Na Inglaterra, o fruto das guerras civis foi] a liberdade. A nação inglesa é a única da terra que chegou a regulamentar o poder dos reis resistindo-lhes, e que de esforço em esforço chegou, enfim, a estabelecer um governo sábio, onde o príncipe, todopoderoso para fazer o bem, tem as mãos atadas para fazer o mal; onde os senhores são grandes sem insolência e sem vassallos, e onde o povo participa do poder sem confusão. A Câmara dos Lordes e a Câmara dos Comuns são os árbitros da nação. O rei, o super-árbitro. (...) [A finalidade do governo da Inglaterra] não é a brilhante loucura das conquistas, mas impedir que sejam feitas por seus vizinhos. Seu povo zela não apenas por sua própria liberdade, mas também pela dos outros. (...) Sem dúvida, custou caro estabelecer a liberdade na Inglaterra. Nos mares o sangue afogou o ídolo do poder despótico, mas os ingleses não julgaram ter pago um preço muito alto por suas leis. Outras nações não tiveram menos perturbações do que eles, nem verteram menos sangue; e, no entanto, o sangue que espalharam pela causa da liberdade apenas cimentou sua escravidão. (Voltaire, 1978, p. 13)

Em 1729, ano em que terminou o exílio do filósofo francês, Swift publicou o seu mais exaltado libelo: *Modesta proposta para impedir que os filhos*

dos pobres da Irlanda pesem sobre seus pais ou sobre seu país, tornando-os úteis ao público, em que recomenda sarcasticamente que as crianças irlandesas sejam bem alimentadas, para que se tornem o próprio alimento dos adultos.

Swift morreu em 1745, em Dublin, surdo e completamente louco. Seu corpo está enterrado na Catedral de São Patrício.

Gulliver em Brobdingnag

Viagens de Gulliver inspira-se nos relatos de viajantes das expedições de descobrimento, em voga desde 1487: “Embarquei nas Dunas, em 20 de junho de 1702, a bordo do navio *À ventura*” (Swift, 1965, p. 85). A linguagem é clara, simples e precisa.

O protagonista, Lemuel Gulliver, médico cirurgião, decidiu viajar por gosto e ao ver sua clínica fracassar por falta de clientes após a morte de seu professor e protetor, Sr. Bates. A história do viajante assemelha-se à de Swift, que sempre buscava a proteção de algum nobre ou político para se estabelecer, tal como Sir William Temple, em Moor Place, e o gabinete *tory* na época da rainha Ana.

Na primeira viagem, Gulliver chega acidentalmente a Lilipute, o país dos anões, condição que logo remete à pequenez da humanidade, descrita como mergulhada em competições ridículas e mesquinhas.

A segunda viagem, objeto de nossa análise, levou Gulliver, também por acidente, a Brobdingnag, terra habitada por gigantes. Reaparecem miséria e mesquinhez humanas, mas agora através de caricaturas que exageram o tamanho dos habitantes para ressaltar “que não há grande nem pequeno senão por comparação” (Swift, 1965, p. 90).

O viajante se vê perdido, reduzido ao desespero diante dos seres colossais daquele país. Se em Lilipute era um gigante que amedrontara a todos, agora, na posição inversa, era a criatura mais insignificante da terra.

Gulliver foi encontrado por um lavrador que se tornou seu amo, colocou-o sob os cuidados de Glumdalclitch, sua filha de nove anos, e passou a exibí-lo publicamente.

Quando chegaram à capital do país, Gulliver estava quase morrendo de fome e cansaço de tanto trabalhar. Já tendo auferido bons lucros, o lavrador o vendeu à rainha, junto com Glumdalclitch, para lhe servir de governanta.

Gulliver passou a ser objeto de recreação da rainha e vítima do anão da corte, enciumado por perder prestígio. Nas horas vagas, o rei conversava com Gulliver sobre as instituições inglesas –

parlamento, justiça, religião, administração, etc. Falavam também de uma sociedade ideal, fundada na razão, na justiça e na brandura.

Nessas conversas, o autor parece falar pela boca de seu personagem. Segundo Orwell (2005), “é difícil não sentir que, nos momentos mais perspicazes, Gulliver é simplesmente o próprio Swift” (p. 196). Vejam-se as passagens:

[O rei ficara] extremamente admirado com a narrativa que lhe fizera da nossa história do último século, que não passava, segundo ele, de um encadeamento horrível de conjurações, de rebeliões, de chacinas, de morticínios, revoluções, de exílios e dos mais horrendos defeitos que a avareza e o espírito de facção, a hipocrisia, a perfídia, a cruzada, a raiva, a loucura, o ódio, a inveja, a maldade e a ambição podiam engendrar. (Swift, 1965, p. 134)

Sua Majestade (...) tomando-me nas suas mãos, (...) exprimiu-se por estas palavras (...):

Meu querido amiguinho Gríldrig, fizeste um panegírico bem extraordinário acerca do teu país; provaste à evidência que a ignorância, a preguiça e o vício podem ser, às vezes, as únicas qualidades de um homem de Estado; que as leis são esclarecidas, interpretadas e aplicadas o melhor possível por indivíduos cujos interesses e capacidade os levam a corrompê-las, a embrulhá-las e a iludi-las. Noto entre vós a constituição de um governo que, no seu princípio, foi talvez suportável, porém que o vício desfigurou por completo. Não me parece até, por tudo quanto me disseste, que uma única virtude seja requerida para alcançar alguma função ou algum lugar eminente. Vejo que os homens não são enobrecidos pela virtude; os sacerdotes não avançam pela piedade ou pela ciência; os soldados, pelo seu comportamento ou pelo seu valor; os juizes, pela sua integridade; os senadores, pelo amor da pátria, nem os homens de Estado pelo seu saber. Mas quanto a ti, que passaste a maior parte da vida em viagens, quero crer que não tenhas enfermado dos vícios do teu país; mas, por tudo o que me referiste a princípio, e pelas respostas que te obriguei a dar às minhas objeções, suponho que a maioria dos teus compatriotas é a mais pernicioso casta de insetos que a natureza jamais suportou que rastejasse sobre a superfície da terra. (Swift, 1965, pp. 134-135)

Gulliver permanece por dois anos em Brobdingnag, sempre pensando em escapar dali para reconquistar a “dignidade de sua natureza humana” (Swift, 1965, p. 146) e relacionar-se com os seus iguais: “Ai! quem sou eu — dizia de mim para mim — eu, que estou abaixo de nada em comparação com

esses homens que se consideram tão pequenos e tão insignificantes!” (Swift, 1965, pp. 142-143)

Era, na verdade, tratado com grande bondade; era o favorito do rei e da rainha e as delícias de toda a corte; mas estava numa situação que não convinha à dignidade da minha natureza humana. (Swift, 1965, pp.145-146)

Os gigantes, assim como a sujeira que via por toda parte, o repugnavam:

Um dia, fizemos parar o coche em diversas lojas, onde os mendigos, aproveitando o ensejo, se amontoaram junto das portinholas e me patentearam os mais horrorosos espetáculos dados a ver a olhos ingleses. Como eram disformes, estropiados, sujos, cheios de chagas, de tumores que à minha vista pareciam enormes, peço ao leitor que ajuíze da impressão que essas misérias me causaram e me poupe o descrevê-las. (Swift, 1965, p. 116)

Um dia, como sua protetora Glumdalclitch adoeceu, ele foi levado à praia por um pajem, que se descuidou dele. Capturado nos rochedos à beira-mar por uma águia, foi lançado ao oceano, protegido pela caixa de madeira em que vivia. Um navio inglês o resgatou.

Quando finalmente chegou à sua casa, teve grande dificuldade em se ajustar ao tamanho do lugar e das pessoas:

Quando cheguei a minha casa, que reconheci a custo, um dos criados abriu-me a porta e eu baixei a cabeça para entrar, com receio de dar alguma cabeçada; essa porta parecia-me um postigo. Minha mulher correu logo para me beijar, mas curvei-me até a altura dos seus joelhos, temendo que não chegasse à boca. Minha filha saltou-me para os joelhos a fim de me pedir a bênção, mas só pude distinguir-lhe as feições quando se levantou, estando desde muito acostumado a estar de pé, com a cabeça e os olhos erguidos para cima. Considerei todos os meus criados e uns dois amigos que ali se encontravam como pigmeus e a mim como um gigante. Disse a minha mulher que ela tinha sido muito frugal, porque eu achava que ela própria estava reduzida, assim como a filha, a coisa nenhuma. Numa palavra, procedi de maneira tão estranha que todos formaram de mim a mesma opinião que o capitão formara quando me viu a bordo, e concluíram que eu ensandecera. Pormenorizo estas coisas para tornar conhecido o grande poder do hábito e do preconceito.

Em pouco tempo me habituei à mulher, à família e aos amigos; minha mulher opinou que eu não tornaria a embarcar; no entanto, a minha má estrela ordenou precisamente o contrário, como o leitor poderá verificar pelo seguimento. Entretanto, é aqui que finda a segunda parte das minhas mal-aventuradas viagens. (Swift, 1965, pp.157-158)

Gulliver realizou ainda duas outras viagens. A terceira o levou à Lapúcia, uma ilha flutuante, a Balinibardi, terra de cientistas malsucedidos, a Glubbudrib, ilha de feiticeiros, e a Luggnagg, habitada por uma raça de imortais. A quarta o levou ao país dos Huyhnhms, governado por cavalos racionais.

Análise

Analisou-se o *corpus* de 16 páginas, 9.472 palavras, 56.048 caracteres sem espaços, construído a partir do texto traduzido de Swift (1965, pp. 85-158) sobre a viagem a Brobdingnag.

A *igualdade social* é mencionada uma única vez, num segmento de discurso bastante pequeno. Gulliver, então, já estava cansado do país e de sua gente: “Desejava bastante encontrar-me entre povos com os quais pudesse entabular conversa como de igual para igual” (Swift, 1965, p. 145).

O discurso da *desigualdade social*, ao contrário, é bem mais extenso. Envolve estratos sociais solidamente consolidados, relações hierárquicas claramente estabelecidas, amos e escravos, patrões e criados, servos a serviço de poderosos.

Com efeito, na sociedade de Brobdingnag não há espaço para a igualdade. Ela se organiza como que em degraus.

No topo, vivendo na capital, há um rei condescendente, a rainha, a corte de nobres e sábios. No campo estão os fidalgos, proprietários de terras (uma aristocracia semelhante à inglesa dos anos anteriores à Revolução Gloriosa e à implantação do parlamentarismo). Num segundo e terceiro escalões estão os lavradores e seus criados, sobre os quais os aristocratas têm grande poder. Depois há os escravos, inteiramente subordinados a seus donos. É claro que o anão Gulliver, recém-chegado ao país, ocupa o ponto mais baixo dessa pirâmide social, embora tente, a todo custo, escalar ao topo. Comporta-se, primeiro, enquanto escravo do lavrador, como um conformista e, depois, como um cortesão lambe-botas. (De certa forma, é fácil imaginar o próprio Swift bajulando, querendo tornar-se um sábio da corte e, ao mesmo tempo, destilando ódio contra os bajulados).

As seqüências discursivas que revelam a organização social de Brobdingnag, os lugares do rei, da rainha, dos sábios, dos ministros, das aias, dos fidalgos, dos lavradores, dos criados, dos escravos, foram selecionadas a partir de palavras-pivôs (rei, amo, servo, serviço, criado, escravo, protetor):

[A rainha] perguntou-me se ficaria satisfeito em viver na corte (...); respondi humildemente ser escravo do meu amo, porém que, se isso apenas dependesse de mim, ficaria encantado em consagrar a minha vida ao serviço de Sua Majestade: em seguida, perguntou a meu amo se queria vender-me. Ele, que supunha que a minha vida não ia além de um mês, ficou radiante com a proposta e fixou o preço da minha venda em mil peças de ouro, que imediatamente lhe foram entregues. Pedi então à rainha que, visto haver-me tornado escravo de Sua Majestade, me concedesse a mercê de que Glumdalclitch, que fora sempre cheia de atenções e cuidados para comigo, fosse admitida em honra do seu serviço e continuasse a ser minha governanta. Sua Majestade concedeu-me isso e bem assim o lavrador, que bem contente se mostrou por ver a filha na corte. Quanto à pobre pequena, não podia ocultar a sua alegria. Meu amo retirou-se e disse-me, ao partir, que me deixava em um bom lugar, ao que apenas redargüi com uma cavalheiresca vênia. (Swift, 1965, p. 108)

A rainha notou a frieza com que acolhera o cumprimento e a despedida do lavrador e perguntou-me o motivo. Tomei a liberdade de responder a Sua Majestade que só devia ao meu antigo amo a obrigação de me não haver esmagado como a um pobre animal inofensivo.

(...) [Essa] boa ação estava bem paga pelo proveito que tirara, mostrando-me por dinheiro e pela importância que recebera pela minha venda; a minha saúde estava muito abalada pela minha escravatura e pela obrigação contínua de entreter e divertir a população a todas as horas do dia e que, se meu amo não me julgasse a vida em perigo, Sua Majestade não me teria adquirido. (Swift, 1965, pp. 108-109)

A rainha (...) ficou surpreendida por encontrar tanto espírito e tão bom senso em um pequeno animal; tomou-me nas mãos e levou-me imediatamente ao rei, que estava encerrado no seu escritório. Sua Majestade, príncipe muito sério e de rosto severo, não reparando bem à primeira vista na minha figura, perguntou finalmente à rainha desde quando se tornara protetora de um *splacnuck* (pois me tomara por este inseto). A rainha (...) ordenou-me dissesse eu próprio quem era. Fi-lo em poucas palavras e Glumdalclitch, que ficara à entrada do escritório, não podendo estar muito tempo sem mim, entrou e explicou a Sua Majestade que eu fora encontrado num campo. (Swift, 1965, p. 109)

O rei, mais sábio do que ninguém dos seus Estados, fora educado no estudo das filosofias e principalmente nas matemáticas. [Quando] notou raciocínio nos sons que [eu] emitia, não pôde ocultar o seu espanto. Mandou chamar três famosos sábios que

estavam, então, a serviço na corte (segundo o admirável costume desse país). Um desses filósofos foi mais longe: disse que eu era um embrião, um aborto. (Swift, 1965, p. 110)

Certo dia, o príncipe, ao jantar, quis ter o prazer de conversar comigo, fazendo-me perguntas concernentes a costumes, religião, leis, governo e literatura da Europa, a que eu respondi o melhor que pude. O seu espírito era tão apurado e o seu juízo tão seguro que fez reflexões e observações muito sensatas sobre tudo quanto lhe disse; referindo-se a dois partidos que dividem a Inglaterra, perguntou-me se eu era *whig* ou *tory*; depois, virando-se para o seu ministro, (...) disse: — Como a grandeza humana pouco vale, pois que vis insetos têm também ambição pelas classes e distinções entre si! Têm pequenos farrapos que envergam tocas, gaiolas, caixas, a que chamam palácios e solares; equipagens, libréis, títulos, empregos, funções, paixões, como nós. Entre eles ama-se, odeia-se, engana-se, trai-se, como aqui. (Swift, 1965, p. 112-113)

Quanto a ele, resumira a ciência de governar em estreitíssimos limites, reduzindo-a ao senso comum, à razão, à justiça, à brandura, à rápida decisão dos processos civis e criminais e a outras práticas semelhantes ao alcance de toda a gente e que não merecem referência. (Swift, 1965, p. 140)

As aias da rainha pediam muitas vezes a Glumdalclitch que as visitasse nos seus aposentos e que fosse eu com ela, para terem o prazer de me ver de perto e tocar-me. (Swift, 1965, p. 116)

A própria palavra “serviço” tem, no texto, a conotação de trabalho feito pelo servo, atestando, mais uma vez, a ordem social imaginária profundamente desigual: “[Eu] ficaria encantado em consagrar a minha vida ao serviço de Sua Majestade” (Swift, 1965, p. 108). “Pedi então à rainha que (...) me concedesse a mercê de que Glumdalclitch (...) fosse admitida em honra do seu serviço e continuasse a ser minha governanta” (Swift, 1965, p. 108). “[Os] sábios (...) estavam, então, a serviço na corte” (Swift, 1965, p. 110).

Criados e uma ama de leite também estão a serviço do lavrador e de sua família. O tipo de vestimenta separa os estratos sociais. O próprio personagem Gulliver, na Inglaterra, tinha seus criados (“Quando cheguei a minha casa (...) um dos criados abriu-me a porta” (Swift, 1965, p. 158)), o que o iguala socialmente, no mínimo, ao lavrador. Vejam-se as seqüências discursivas:

Enxerguei um dos habitantes em um campo próximo do mesmo tamanho daquele que vira no mar perseguindo a chalupa. Afigurou-se-me tão alto como

um campanário vulgar, e cada pernada ocupava o espaço de cinco toesas. Fui tomado de grande terror e corri a ocultar-me no trigo (...). Logo sete homens da sua estatura se encaminharam para ele (...). Estes homens não estavam tão bem vestidos como o primeiro e pareciam criados. Apenas receberam ordem, dirigiram-se para o campo em que eu estava, para ceifar o trigo. (Swift, 1965, pp. 88-89)

O lavrador (...) soprou os cabelos para melhor me ver o rosto; chamou os criados, perguntou-lhes, segundo supus, se já alguma vez tinham visto algum animal parecido comigo. Depois, colocou-me com a máxima cautela no chão com as quatro patas, mas eu me levantei logo e caminhei com gravidade, de um lado para o outro. (Swift, 1965, p. 92)

Estava próximo o meio-dia e então um criado pôs o jantar na mesa. A família compunha-se do lavrador, da mulher, de três filhos e de uma velha avó. Assim que se sentaram, o dono da casa colocou-me a pequena distância dele, em cima da mesa (...). A mulher cortou um bocado de carne, em seguida pão em um prato de madeira que pôs diante de mim. Fiz-lhe uma reverência muito humilde e (...) fazendo uso do meu garfo e da minha faca, comecei a comer, o que lhes causou grande satisfação. A dona da casa mandou a criada buscar um pequeno cálice (...); depois, encheu-o de um líquido. Ergui o cálice com grande dificuldade e, com um modo muito respeitoso, bebi à saúde dela. (Swift, 1965, pp. 93-94)

Ao fim do jantar, entrou a ama de leite, trazendo ao colo uma criança de um ano (...). A criança, olhando-me como se fora um boneco ou uma bugiganga, chorava, porque me queria para brinquedo. A mãe pegou em mim e entregou-me nas mãos da criança, que me levou à boca; ao ver-me em tal situação, dei tamanhos gritos que a criança, assustada, deixou-me cair, e teria infalivelmente quebrado a cabeça se a mãe não me aparasse no avental. A ama, para sossegar o pequeno, deu-lhe um guizo (...). Isso porém não o sossegou, tendo a ama de recorrer ao extremo remédio e que foi dar-lhe de mamar. (Swift, 1965, p. 96)

De resto, qualquer particular que se preze, em Brobdingnag, tem seu criado:

[O rei perguntou-me] se a casa de um particular não seria mais bem defendida por ele próprio, pelos filhos e pelos criados do que por uma cáfila de patifes e de gatunos tirados ao acaso da escória do povo. Com salário diminuto, e que poderiam ganhar cem vezes mais. (Swift, 1965, p. 133)

Como estratégia de sobrevivência, Gulliver, escravo, tornou-se servil e dócil. Quando descobriu, pelas roupas, um amo na figura do lavrador (“meu

amo (este é o nome que doravante lhe vou dar)” (Swift, 1965, p. 94)), adotou-o imediatamente, oferecendo-se como escravo. Sua história passa a ser a de alguém que não controla sua própria vida:

Sentaram-se todos em volta de mim, para melhor examinar os meus movimentos. Tirei o chapéu e, cumprimentei mui submissamente o lavrador, lancei-me a seus pés, levantei as mãos e a cabeça, e proferi algumas palavras o mais fortemente que pude. (Swift, 1965, p. 92)

Corria então por todo o país que o meu amo encontrara no campo um animal, do tamanho de, talvez, um *splacnuck* (animal da região que devia ter seis pés) e com a mesma configuração de um ente humano; que imitava o homem nas suas menores ações e parecia falar uma espécie de linguagem que lhes era própria; que já aprendera muitos vocábulos do idioma deles; que caminhava direito sobre os dois pés, era dócil e tratável, acudia logo que o chamavam, fazia tudo quanto lhe ordenavam, tinha os membros delicados e uma tez mais branca e mais fina do que a filha de um fidalgo aos três anos de idade. Um lavrador, seu vizinho e seu íntimo amigo, veio fazer-lhe uma visita para verificar a veracidade do boato que corra. (Swift, 1965, p. 100)

[Era um avarento que deu um] estúpido conselho (...) a meu amo, para que me fizesse ver por dinheiro em qualquer dia de feira, na cidade próxima. (Swift, 1965, p. 101)

Meu amo, conforme a opinião do amigo, meteu-me em um caixote e, no dia da feira, conduziu-me para a cidade próxima com a filha. (...) O meu dono apeou-se do cavalo numa estalagem (...), alugou um *grultred*, ou pregoeiro público, para chamar a atenção de toda a cidade para um animal raro. (Swift, 1965, p. 102)

Meu amo, tendo em vista os seus próprios interesses, não deixou que pessoa alguma me tocasse, salvo a sua filha. (Swift, 1965, p. 103)

Meu amo fez anunciar que, no dia seguinte, havia ainda de mostrar-me; entretanto, arranjaram-me um modo de condução mais cômodo, visto que ficara derreadíssimo com a primeira viagem e, com o espetáculo que dera durante oito horas consecutivas, não me podia ter nas pernas e quase estava sem voz. Para concluir, quando estava de volta, os fidalgos das vizinhanças, ouvindo falar de mim, foram ter à casa do meu amo. Houve um dia em que apareceram mais de trinta com as mulheres e os filhos, porque nesse país, assim como na Inglaterra, há muitos fidalgos ociosos e mandriões. (Swift, 1965, p. 104)

Meu amo, vendo o proveito que podia tirar de mim, resolveu deixar-me ver nas mais importantes cidades

do reino. Tendo-se fornecido das coisas mais necessárias para uma viagem longa, depois de ter regulado os seus negócios particulares, e de se haver despedido da mulher, a 17 de agosto de 1703, aproximadamente dois meses depois da minha chegada, partimos em direção à capital, situada no centro deste império, a quinhentas léguas de distância da nossa moradia. Meu amo fez sentar a filha na garupa, por detrás dele. Levou-me em uma caixa presa em volta do corpo, metida no pano mais fino que ela pôde encontrar. (Swift, 1965, p. 104)

A vontade de meu amo era fazer-me ver pelo caminho em todas as cidades, vilas e aldeias um pouco importantes, e percorrer até os solares da nobreza. (Swift, 1965, p. 104-105)

Meu amo (...) distribuiu (...) programas contendo uma minuciosa e atraente descrição da minha pessoa e das minhas habilidades. (...) me exibiu dez vezes por dia, com grande espanto e satisfação de todo o povo. (Swift, 1965, p. 105)

O trabalho e o cansaço, durante alguns dias, abalaram a minha saúde, porque, quanto mais meu amo ganhava, mais se tornava insaciável. Perdera completamente o apetite e quase me tornara um esqueleto. Meu amo, dando por isso e julgando que pouco tempo teria de vida, resolveu fazer-me valer o mais possível. (Swift, 1965, p. 107)

Nas conversas com o rei de Broddingnag, Gulliver descreve o sistema político e administrativo inglês. As hipérboles conferem a essa descrição um cunho claramente irônico:

Alarguei-me deveras sobre a fertilidade do nosso território e sobre a variedade do nosso clima. Em seguida, descrevi a constituição do Parlamento inglês, composto, em parte, de uma corporação ilustre chamada Câmara dos Pares, personagens do sangue mais nobre, antigos proprietários e senhores das mais belas terras do país. Disse do extremo cuidado que havia na sua educação com relação às ciências e às armas para os tornar capazes de serem conselheiros natos do reino, de terem parte na administração do governo, de serem membros da mais elevada categoria da magistratura, de que não havia apelo, e da sua pátria, pelo seu valor, comportamento e fidelidade; que esses senhores eram o ornamento e o esteio do reino, dignos sucessores dos seus antepassados, cujas honras haviam obtido como recompensa de uma virtude insigne (...); que a esses senhores estavam agregados santos homens, que tinham o seu lugar entre os bispos, cujo cargo particular era velar pela religião (...); que se escolhiam no clero os mais santos e os mais sábios homens para serem investidos nessa eminente dignidade. (...) Acrescentei que a outra parte do Parlamento era uma assembléia respeitável denominada Câmara dos Comuns, composta de nobres

escolhidos livremente e até deputados pelo povo, unicamente por causa das suas luzes, dos seus talentos e do seu amor pela pátria, a fim de representar o saber de toda a nação. Disse que esses dois corpos formavam a mais augusta assembleia do universo que, de acordo com o príncipe, dispunha de tudo e regulava, de certo modo, o destino de todos os povos da Europa. (Swift, 1965, p. 128-129)

Em seguida, desci aos arcanos da justiça, onde tinham assento veneráveis intérpretes da lei, que decidiam as diferentes contestações dos particulares, que puniam o crime e protegiam a inocência. Não deixei de falar da sábia e econômica administração das nossas finanças e de me explanar sobre o valor e as expedições dos nossos guerreiros de mar e de terra. Computei o número do povo, contando também que havia milhões de homens professando diversas religiões e diferentes partidos políticos entre nós. (Swift, 1965, p. 130)

O rei ouviu tudo com a máxima atenção, escrevendo o extrato de quase tudo o que lhe dizia e marcando, ao mesmo tempo, os pontos sobre que tencionava interrogar-me. Assim que concluí estes meus longos discursos, Sua Majestade (...), examinando os seus extratos, apresentou-me muitas dúvidas e grandes objeções acerca de cada assunto. [Perguntou-me] como [os pares] se tornavam capazes de decidir em último recurso dos direitos dos seus compatriotas; se eram sempre isentos de avareza e preconceitos; se os santos bispos de que eu falara alcançavam sempre esse alto cargo pela sua ciência sobre matérias teológicas e pela santidade da sua vida; se nunca tiveram fraquezas; se nunca tinham intrigado enquanto padres, se não tinham sido outrora esmoleres de um par, por intermédio do qual conseguiam ser elevados a bispos e se, neste caso, não seguiam sempre, cegamente, a opinião do par e não serviam a sua paixão ou o seu preconceito na assembleia do Parlamento. Quis saber como se procedia para a eleição daqueles que chamara de comuns; se um estranho, com uma bolsa recheada de ouro, não podia, algumas vezes, ganhar o sufrágio dos eleitores à força do dinheiro. (Swift, 1965, pp. 130-131)

Considerações Finais

Não há, na segunda parte das *Viagens de Gulliver* – “Viagem a Brobdingnag” – um discurso da igualdade social. Mas há um da desigualdade, defensor da aristocracia, entendida como o governo dos melhores, de acordo com a etimologia da palavra. Inteligência, nascimento e riqueza determinam os que vão pertencer à elite central do poder, ao grupo privilegiado formado por reis, rainhas e nobres.

Em torno desse grupo gravitam os protegidos – sábios e fidalgos, que detêm também privilégios,

desde que não ameacem o poder central. No outro extremo, criados e escravos ocupam esse lugar social por nascimento, descoberta ou conquista.

Em “Viagem a Brobdingnag”, entretanto, Swift parece defender o despotismo esclarecido, aquele em que o soberano absoluto, para governar, curva-se ao “senso comum, à razão, à justiça, à brandura, à rápida decisão dos processos civis e criminais” (Swift, 1965, p. 140). Alinhado, assim, aos conservadores *tories*, Swift mal menciona a burguesia operosa que então ganhava espaço. Com isso, doutrinas e idéias parlamentaristas e democráticas que vicejavam na Inglaterra no final do século XVII e início do XVIII são rechaçadas.

Parece ser essa a formação discursiva da desigualdade social na obra que, contudo, por sua polissemia e humor satírico, continua a encantar adultos e crianças depois de três séculos. O próprio personagem central é ambíguo: culto, inteligente, exímio no que faz, domina história e política, conversa com o rei e quer ser tratado por ele de igual para igual. Ao mesmo tempo, é a menor criatura em Brobdingnag, um escravo submisso, um cortesão bajulador, mas também um diferente cioso de sua liberdade, desejando sempre voltar a uma situação condizente com a dignidade humana.

Referências

- Andrade, A. (1965). Prefácio. In J. Swift, *Viagens de Gulliver* (pp. V-XXVIII). Rio de Janeiro: W. M. Jackson Inc.
- Castoriadis, C. (1982). *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 418p.
- Castoriadis, C. (1987). As encruzilhadas do labirinto / 2 (J. O. A. Marques, Trad.; R. Janine, revisão técnica). *Os domínios do homem*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 466 p.
- Castoriadis, C. (1999). Feito e a ser feito. As *encruzilhadas do labirinto V*. (L.do Valle, Trad.) Rio de Janeiro: DP&A, 302 p.
- Castoriadis, C. (2007). *Sujeito e verdade no mundo social-histórico* (E. Aguiar, Trad.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 557 p.
- Foucault, M. (1987). *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 239p.
- Machado, M. N. M. (2005). Uma metodologia para a pesquisa do social-histórico. *Memorandum. Memória e História em Psicologia*, (9), 57-64. Disponível em <<http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a09/machado01.htm>> Acesso em 30 set. 2006.
- Machado, M. N. M. (2007). A máquina do tempo de H. G. Wells: uma construção discursiva da

- desigualdade social. *Vertentes*, Edição especial, 121-134.
- Orwell, G. (2005). Política *versus* literatura: uma análise de *Viagens de Gulliver*. In G. Orwell, *Dentro da baleia e outros ensaios* (J. A. Arantes, Trad.; pp. 195-220). São Paulo: Companhia das Letras.
- Pêcheux, M. (1990a). Análise automática do discurso (AAD-1969). In F. Gadet & T. Hak, *Por uma análise automática do discurso* (pp. 61-161). Campinas: Editora da Unicamp,.
- Pêcheux, M. (1990b). A análise do discurso: três épocas (1983). In F. Gadet & T. Hak, *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux* (J. A. Romualdo; pp. 311-317). Campinas: Editora da Unicamp.
- Soares, L. C. (2001). Ciência, religião e ilustração: as academias de ensino dos dissidentes racionalistas ingleses no século XVIII. *Revista Brasileira de História*, 21(41), <http://www.scielo.br/scielo.php?>, consultado em 11/6/2007.
- Swift, J. (1965) *Viagens de Gulliver* (C. Teixeira, Trad.). Rio de Janeiro: W. M. Jackson Inc. (339p.).
- Voltaire (1978). *Cartas inglesas ou cartas filosóficas* (M. S. Chauí, 2 ed., pp. 1-57). São Paulo: Abril Cultural. (Os pensadores).

Categoria de contribuição: Relato de pesquisa

Recebido: 26/10/07

Aceito: 08/01/08

Los Motivos Sociales Implicados en el Uso de los Mensajes de Texto Cortos (SMS) Enviados desde Teléfonos Móviles

Implied Social Motives in the Use of Short-Text Messages Services (SMS) Sent by Mobiles Phones.

Leticia Elizabeth Luque¹

Clarisa Boncini²

Verónica Santa³

Resumen

El objetivo de este trabajo es describir los motivos sociales que se dan en el uso de la herramienta de comunicación virtual denominada "mensajes de texto cortos" (SMS). Se aplicó un cuestionario a 200 sujetos que cursan carreras de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), de ambos sexos, entre 18 a 35 años de edad, usuarios de telefonía móvil con servicio de SMS. Los resultados obtenidos permiten describir los motivos sociales implicados en el uso de SMS observando que esta nueva herramienta tecnológica es la preferida en la actualidad a la hora de comunicarse con otras personas, dejando translucir que la apropiación de los SMS favorece la naturalización del uso y la incorporación en otras acciones ya naturalizadas de su vida cotidiana. El uso de esta estrategia comunicativa está siempre dirigido a un otro, y la forma en que se realice esta acción responde a motivaciones subjetivas; subyacen prioritariamente al uso de SMS como modalidad comunicativa, motivos de logro por sobre los motivos de poder y de afiliación.

Palabras-clave: comunicación virtual, tecnología, comunicación.

Abstract

The purpose of this paper is to describe the social motives behind the use of virtual communication tools called short-text messages services (SMS). A questionnaire was applied to 200 subjects of both genders enrolled on the National University of Cordoba (Argentina), aged between 18 and 35 years old, mobile-phone users with SMS. The findings describe social reasons involved in the use of SMS noting that this new technological tool is preferred at present when it comes to communicating with others; naturalization use has altered personal relationships and social actions. The use of this communication strategy is always led to another, and how it responds to do so answers to subjective motives. Subjects of achievement are imposed on grounds of power and affiliation.

Key words: virtual communication, technology, communication.

Introducción

Entre la amplia variedad de medios de comunicación con que cuenta el hombre actual, los mensajes de texto cortos vía teléfono móvil (SMS) se

presentan como uno de los más accesibles, preferidos por todos y de uso masivo. El empleo de los SMS ha tomado gran auge en los últimos años; este servicio de comunicación consiste en la escritura de mensajes de texto con una extensión limitada de caracteres, usando para ello una terminal de telefonía celular

¹ Doctora en Ciencias de la Salud, Licenciada en Psicología, Analista de Sistemas de Información. Docente e investigador de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.

² Licenciada en Psicología pela Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.

³ Licenciada en Psicología pela Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.

móvil, que puede ser enviado de manera casi instantánea a otro equipo que cuente con este servicio, siendo el mismo provisto por la prestataria telefónica a la cual el usuario esté abonado.

Autonomía, organización y velocidad son las tres palabras que permiten entender el éxito de las innovaciones tecnológicas; cada actor social puede actuar a través de ellas sin intermediarios, cuando quiera, sin filtros ni jerarquías y en tiempo real (Finquelievich & Schiavo, 1998). Estas son características que cumple el servicio de SMS, y lo han convertido, rápidamente, en la modalidad comunicacional más usada de los últimos tiempos. No obstante, el posible impacto de su uso en los procesos de comunicación humana, suscita numerosos interrogantes. Entre ellos, qué motivos sociales subyacen al aumento acelerado del uso de esta herramienta de comunicación virtual.

Chóliz Montañés (2004) define la *motivación social* como el proceso por el cual la conducta se inicia, activa, mantiene, dirige e interrumpe. La motivación explica el por qué de la conducta en contraste al cómo y el qué. Si bien existe diversidad de motivos sociales que impulsan a la acción, Chóliz Montañés (2004) los agrupa en motivos de logro, de afiliación, y de poder. Se define “motivo de logro” como la tendencia a buscar el éxito en tareas que implican la evaluación del desempeño o el interés por conseguir un estándar de excelencia. “Motivo de afiliación” es el interés por establecer, mantener o restaurar una relación afectiva positiva con una o varias personas. “Motivo de poder” estaría definido como una capacidad para modificar el comportamiento de los otros y el mundo que rodea, a partir de una relación interpersonal en la que una ejerce control sobre la conducta de los demás.

Por otro lado, la teoría de la acción social de Berger y Luckmann (2005) también se refiere a la motivación social, clasificando los motivos que dirigen la acción en motivos *para* y motivos *porque*. Para definir los “motivos para” los autores expresan que cada paso del acto es un paso “para”; en la perspectiva temporal de la acción, el sentido prospectivo-actual de los momentos del acto se constituye como una cadena de motivos para (*Um-zu-motive*). En cambio, los “motivos porque” (*Weil-Motive*) no conducen al futuro, sino que se retrotraen al pasado, sin que se llegue propiamente a un fin. Para la ejecución de un acto social es importante que la acción sea inmediata o mediata, unidireccional o recíproca, y de la combinación surgen cuatro formas fundamentales de la acción social: inmediata unidireccional, inmediata recíproca, mediata recíproca, mediata unidireccional.

Ante la observación apriorística de un incremento en el uso de los SMS como modalidad comunicativa, y en base al marco teórico conceptual señalado, se propuso efectuar una investigación sobre los motivos sociales que subyacen al uso de los SMS, siendo objetivo general del estudio la descripción de

los motivos sociales que subyacen al uso de los SMS por parte de sujetos jóvenes universitarios de Córdoba-Argentina.

Materiales y Métodos

Se realizó un estudio de tipo descriptivo. La muestra es de tipo accidental no probabilística; fue conformada con 200 sujetos de 18 a 35 años de edad, de ambos sexos, que cursaron alguna carrera universitaria – grado o posgrado – en la UNC durante en el año lectivo 2006, usuarios de telefonía móvil con servicio de SMS (pertenecientes a cualquiera de las prestatarias en Argentina).

Se empleó como herramienta de recolección de datos un cuestionario autoadministrado, construido especialmente para esta investigación debido a que no se han realizado estudios locales o regionales de esta naturaleza. El cuestionario se encuentra conformado por cuatro partes: la primera permite obtener datos sociodemográficos; la segunda parte apunta a conocer los motivos sociales de logro; la tercer parte permite identificar los motivos sociales de afiliación y de poder, y la cuarta, indagar acerca del proceso de la institucionalización de la acción social y los motivos para-porque.

Resultados

Debido a la extensión de la investigación realizada, solo se consignarán algunos de los resultados generales.

Según los sujetos encuestados, el SMS es actualmente la herramienta de primordial empleo para comunicarse con alguien, utilizada por encima de cualquier otro medio, incluyendo el sistema de mensajes instantáneo por Internet (Chat) y la comunicación por voz mediante el mismo teléfono móvil usado para el envío de SMS.

El 92% de los sujetos encuestados prefieren la comunicación a través del SMS para lograr una comunicación exitosa (motivo de logro), reemplazando otros medios de comunicación más tradicionales. El 43% indica que envía mensajes por entretenimiento o curiosidad, para ver qué ocurre (motivo de poder). Solo el 2% envía SMS como forma de mantener contacto con sus amistades; el 18.5% lo usa con motivos académicos, para comunicarse con colegas o compañeros (motivos de afiliación).

En relación a los motivos sociales de Berger y Luckmann (2005), el “motivo porque” que destaca es el costo, es decir, lo económico del servicio de mensaje (75.5%) aunque también porque otras personas lo usan (22%). En cuanto a los “motivos para”, los sujetos señalan que lo esencial es la facilitación de la comunicación con familiares *prescindiendo* del contacto cara a cara (54.5%).

La institucionalización se evidencia a través de la frecuencia y modalidad de uso. El SMS ya es de uso cotidiano, común; se emplea diariamente (68%) siendo el promedio 5 mensajes (diarios), con un 28% que envía más de 7 mensajes diarios con fines no laborales. El 46% afirma que los SMS interfieren en las relaciones cara a cara. El 69% afirma que el uso de SMS no le fue impuesto, aunque el 91% indica que son los modelos de comunicación actuales los que impusieron el uso del SMS. El 48.7% expresa que los SMS son una modalidad comunicativa prescindible, que puede ser reemplazada cuando no es efectiva. El 64% emplea los SMS independientemente de la ubicación geográfica del destinatario; el 33.5% inclusive algunas veces envía SMS a personas ubicadas dentro de la misma estructura edilicia.

Cuando se plantea la posibilidad de abstenerse del uso de SMS durante el plazo de una semana o más, un 21% expresó que esto le generaría ansiedad y un 9,5% indicó que no lo lograría. Las comparaciones por grupos de edad, sexo y carreras no arrojaron datos estadísticamente significativos.

Discusión

La accesibilidad de las nuevas tecnologías implica un cambio profundo en los hábitos de los actores sociales en su vida cotidiana. En esta apropiación se ve implicada la individualidad y subjetividad de cada individuo que se ve impulsado a la acción a través de sus motivaciones sociales, ya que la motivación modula o determina un comportamiento (Chóliz Montañez, 2004). Actualmente la necesidad de comunicación ha encontrado, a través de las tecnologías, una nueva respuesta, siendo la opción principal y más elegida los SMS.

A través de los SMS, el sujeto supera las limitaciones del tiempo y del espacio, modifica su entorno e impacta sobre los sujetos que lo rodean, teniendo un control de las situaciones que el contexto le presenta (motivos de poder). Así mismo, el sujeto logra iniciar y mantener una relación con los demás a través del empleo de esta herramienta (motivos de afiliación), y por último, el sujeto logra de manera eficaz y efectiva una comunicación exitosa por esta vía (motivo de logro).

La tendencia comercial y empresarial de las comunicaciones actuales marca cierta influencia en los sujetos a la hora de optar por una herramienta específica; no obstante, son los sujetos los que van a elegir el tipo de apropiación y uso de estas tecnologías. En el caso del SMS, la mayoría de los sujetos encuestados expresaron que ésta es una herramienta cuyo empleo se eligió y no es algo impuesto, pero también se expresa que los modelos de comunicación vigentes en la sociedad actual favorecen e incrementan su uso.

Esta herramienta, caracterizada por su bajo costo comparativamente hablando, sería funcional para los sujetos al momento de satisfacer la necesidad de comunicación. Frente a las distintas alternativas de acción, los SMS se presentan como una opción para ejecutar un acto social que implique comunicación, dado que permite la comunicación bi-multidireccional, permanente o universal, con la sola restricción geográfica de los límites del área de cobertura del servicio. Las posibilidades de acción que permite no dejan de ser sociales ya que en la ejecución del acto de mandar un SMS, está presente el otro al cual va destinada y dirigida la acción, indistintamente del lugar geográfico en que aquel se encuentre. Así, el uso que le dan los actores sociales a los SMS resignifica el sentido de espacio hasta el límite en que el usuario de este servicio se convierte en un individuo prácticamente ateritorial (Finquelievich, 2000), es decir, el sujeto lleva consigo su territorio en la medida en que lleva consigo el teléfono móvil. La funcionalidad radica, entonces, en la posibilidad de estar conectados con todos en cualquier lugar y momento.

Cuestionamos, sin embargo, esta supuesta funcionalidad del SMS, preguntándonos si su uso no aumenta el sentimiento de soledad del sujeto, por lo efímero de los contactos que permite y por ser considerado paradójicamente – por los mismos usuarios – como una barrera para las relaciones cara a cara. En el accionar implicado en los SMS se pueden detectar claramente acciones de reciprocidad; no obstante, estas, en la mayoría de los casos, no serían del tipo inmediato, sino mediatas; el accionar del agente se dirige sobre un individuo *ausente* y su acción se apoya sobre la mera suposición de que el otro puede estar presente y responder a su acción.

La incorporación de las nuevas tecnologías introducen una nueva forma de relación entre los sujetos; con los SMS los vínculos adoptan características particulares al tratarse de relaciones en que la voz, la mirada y los contactos cara a cara son colocados en un segundo plano. Sin embargo, consideramos que los sujetos están buscando comunicarse de alguna manera – hay una necesidad de algún contacto – ya que al enviar un SMS esperan respuesta del otro, se realizan acciones del tipo recíprocas que buscan la interacción y que incluyen a otros sujetos en su proyecto. Ante la necesidad de vincularse con otros, lo más rápido y al alcance de la mano, es el contacto mediatizado por el teléfono móvil (Otero Castelló, 2001) aun a costa de renunciar a parte importante de la comunicación (la información que proporcionan los gestos, los tonos e inflexiones de voz, etc). Hay una necesidad de comunicación y el SMS permite, de uno u otro modo, la satisfacción inmediata de la misma.

Ahora bien, en el uso del SMS se producen acciones de tipo individualistas, sin la certeza de que se produzca algún impacto en el sujeto-receptor. Al respecto creemos que es importante preguntar si

efectivamente hoy los seres humanos estamos más comunicados, o sólo estamos en presencia de *individualidades* cada vez más separadas, que reemplazan los contactos afectivos y gestuales por “emoticons” prefijados en la pantalla de su teléfono móvil, donde la originalidad del individuo para expresar sus emociones está limitada por la tecnología del aparato y por la cantidad de caracteres que un SMS permite emplear.

No estamos afirmando con esto que la incorporación de las nuevas tecnología en materia de comunicación sean nocivas, sino que advertimos la presencia de una nueva forma de comunicar y comunicarnos cuyo desarrollo dentro de una sociedad individualista se convierte en reproductora y refuerzo del individualismo. Planteamos para futuras investigaciones la indagación del impacto que esto tendrá a nivel de la expresión emocional individual y también sobre las configuraciones vinculares familiares y sociales, teniendo en cuenta que el uso de la telefonía móvil y los SMS aumenta entre los niños y adolescentes, especialmente porque ellos están creciendo a la par de estos avances tecnológicos.

Referencias

- Berger, P. & Luckmann, T. (2005). *La construcción social de la realidad*. Bs As: Amorrortu.
- Chóliz Montañés, M. (2004). *Psicología de los motivos sociales*. UNValencia. Disponible en , <http://www.uv.es/~cholz>
- Finkelievich, S. & Schiavo, E. (1998). *La ciudad y sus TICs, tecnología de información y comunicación*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Finguelievich, S. (2000). *Ciudadanos a la red! Los vínculos sociales en el espacio*. Buenos Aires: Circus – La Crujía.
- Otero Castelló, M. D. (2001). A propósito de la telefonía móvil. Una reflexión desde la perspectiva de la psicología individual y social. *Ambitos*, 6(1), 211-235.

Categoria de contribuição: Relato de pesquisa
Recebido: 20/07/07
Aceito: 24/12/07

Da Humanização ao Cotidiano de Desigualdades Sociais na Assistência ao Parto e ao Nascimento

From Humanization to Everyday Practices of Social Inequalities in Childbirth Health Care

Fátima Raquel Rosado Moraes¹

Adriana Maria Alves²

Martha Azucena Traverso-Yépez³

Resumo

A pesquisa objetivou estudar a experiência e os processos de geração de sentido das ações destinadas ao parto e nascimento entre usuárias do serviço público numa Maternidade do Nordeste articulando-as com o preconizado no Programa de Humanização do Pré-natal e Nascimento (PHPN) e nas recomendações da OMS. A abordagem narrativa adotada como estratégia metodológica permitiu o diálogo com a experiência de doze mulheres que se submeteram ao parto natural numa Maternidade conveniada ao SUS na cidade de Mossoró-RN. Os discursos evidenciam que as práticas deste serviço mantêm as configurações tradicionais e intervencionistas, caracterizadas pela mecanização e pela tendência a desconsiderar as necessidades da mulher num processo assistencial de precariedade e limitações estruturais. Considera-se que o processo de humanização dos serviços demanda uma reflexão permanente sobre a dinâmica de atendimento possível no atual contexto assistencial da saúde pública, tendo em conta as necessidades, tanto das usuárias e dos trabalhadores, bem como dos serviços e sua infra-estrutura.

Palavras-chave: humanização, assistência ao parto, PHPN, Psicologia Social.

Abstract

The research aimed at studying the experience and meaning making processes concerning the health care received during childbirth among women using public service, at a Maternity in the Northeastern part of the country, articulating them with what is recommended in the Pregnancy Care and Childbirth Humanization Program - Brazil (PHPN) and by WHO. The narrative approach was used as methodological strategy, having accomplished a postpartum study with twelve women who had their babies through natural childbirth at a Maternity Hospital in Mossoró-RN. Discourses show that daily practices at this Hospital maintain the interventionist traditional configurations, characterized by mechanized practices and the tendency to disregard women's needs in the assistance process within the poor conditions and structural limitations of the service. It is considered that the humanization of the health care service must acknowledge current shortcomings of the service and its infrastructure, as well as the needs of health professionals and service users.

Key words: humanization, childbirth health care, PHPN, Social Psychology.

¹ Professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Faculdade de Enfermagem (FAEn) e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da UFRN/UFPB, Natal, Brasil.

² Enfermeira, Programa Saúde da Família da Secretaria Municipal de Saúde, Mossoró, Brasil.

³ Professora-Doutora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Dep. Psicologia, Doutorado em Psicologia Social, UFRN/UFPB, Natal, Brasil. Contato: Ind. João Motta 1637, Apt. 1003 - Capim Macio, 59082-410, Natal (RN). (84) 99020569/36421569. E-mail: traverso@ufrnet.br.

Introdução

As práticas e os processos de significação e geração de sentidos relacionados ao parto e nascimento transformaram-se ao longo da história, estando perpassadas pelas peculiaridades de cada contexto sócio-cultural. A atenção às práticas discursivas em questão, tanto nos documentos oficiais quanto na experiência cotidiana de parturientes nos serviços públicos de saúde, traz à tona uma reflexão necessária sobre o conhecimento social e as ações relacionadas com o parto e o nascimento nos momentos atuais.

De um parto natural e doméstico, realizado por parteiras, nas residências das parturientes, passou-se para um parto medicalizado em ambientes hospitalares. As parteiras foram substituídas pelos médicos, e suas formas de atuação expectante e apoiadora por procedimentos invasivos e instrumentais cirúrgicos.

As mudanças ocorridas com os avanços científicos e tecnológicos fundamentaram-se no critério de oferecer às mulheres e aos recém-nascidos melhores resultados, diminuindo a morbimortalidade materna e fetal. Acabaram também por propiciar uma diminuição no tempo do trabalho de parto, através de práticas padronizadas e mecanicistas (Vieira, 2002; OMS, 1996). Contudo estas práticas não necessariamente contribuíram para amenizar as elevadas taxas de morbimortalidade materna e perinatal ainda vigentes em alguns espaços geográficos (Tornquist, 2003).

Em face desta problemática, destaca-se em nível mundial um movimento em favor da maternidade segura fundamentado em evidências científicas, e que aponta para a reflexão das citadas práticas, especialmente nos contextos das iniquidades sociais e econômicas dos países menos desenvolvidos e com maior morbimortalidade materno infantil. O debate iniciado em 1980 culminou em 1990, com a publicação, pela Organização Mundial da Saúde (OMS), dos documentos “Safe motherhood: a practical guide” (WHO, 1996) e “Safe motherhood: pregnancy is special, let’s make it safe” (Who, 1998).

O Brasil se insere nestas discussões e o Ministério da Saúde (MS) lança, em junho de 2000, o Programa de Humanização do Pré-natal e do Nascimento (PHPN), propondo mudanças na assistência à mulher e ao neonato. Nos documentos oficiais brasileiros há uma tendência a se priorizar críticas contra o abuso das práticas

intervencionistas e medicalizadoras e o desrespeito aos direitos das mulheres sobre os seus corpos. Todavia, as primeiras avaliações do programa não mostraram alterações significativas nas práticas tradicionais de assistência, persistindo o quadro de atenção à saúde anteriormente citado (Tanaka, 2004).

Observa-se que o discurso prescritivo, universalista e generalizador da humanização proposto na Política tende a desconsiderar as profundas diferenças contextuais nas formas de parir, em função dos condicionantes sociais, econômicos e estruturais que permeiam a vida das mulheres e o fazer saúde em um país com tantas iniquidades sociais.

Assim, este estudo faz parte de um projeto maior de pesquisa de doutoramento no qual objetiva-se estudar o contexto institucional e as práticas discursivas de trabalhadores e usuárias no cotidiano das ações em saúde tendo em foco a discussão pela humanização do parto e nascimento. Para o efeito, uma das primeiras imersões no campo de trabalho permitiu estudar a experiência e os processos de geração de sentido das ações relativas ao parto e nascimento, na perspectiva de usuárias do serviço público de saúde. Desse modo, nesse artigo almejou-se caracterizar as práticas e as experiências numa Maternidade do Nordeste, articulando-as com o preconizado no Manual e nas recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS).

Os Discursos sobre a Assistência ao Parto e ao Nascimento no Brasil

No texto “*Safe motherhood*” (WHO, 1996) apresenta-se o processo técnico e as práticas para uma assistência segura, sendo seu objetivo “ter uma mãe e uma criança saudáveis, com o menor nível possível de intervenção compatível com a segurança” (OMS, 1996, p. 4). Na tradução para o português elaborada pelo MS há uma apresentação, ausente no original em inglês, enfocando a discussão na temática da humanização no atendimento, sendo esta compreendida como

(...) um conjunto de práticas que visam à promoção do parto e nascimento saudáveis e a prevenção da mortalidade materna e perinatal. Essas práticas incluem o respeito ao processo fisiológico e a dinâmica de cada nascimento, nos quais as intervenções devem ser cuidadosas, evitando-se os excessos e utilizando-se criteriosamente os recursos tecnológicos disponíveis. (OMS, 1996, p. 1)

Nesta apresentação, a humanização ganha um sentido prescritivo e universalista, propondo uma

prática menos intervencionista, capaz de promover mudanças no quadro de morbimortalidade materna e perinatal. Entretanto, o texto não reconhece os aspectos macroestruturais, propulsores das condições precárias de vida e saúde da população na base da pirâmide social, e que acabam por complicar os aspectos técnicos do processo e por dificultar as mudanças no quadro de saúde do grupo em apreço.

Posteriormente se constitui o PHPN mediante decreto GM/MS 569 de junho de 2000, publicado oficialmente dois anos depois (Brasil, 2002). Para a sua operacionalização foi difundido em 2001 o Manual “Parto, aborto e puerpério: assistência humanizada à mulher” (Brasil, 2001), o qual, em muitos aspectos segue as recomendações da OMS quanto à desmedicalização e o repensar das práticas intervencionistas. Tece, ainda, observações críticas acerca das rotinas costumeiras no trabalho de parto, enfatizando a necessidade do suporte psicossocial à parturiente. Contudo, mais uma vez, deixam-se de lado os aspectos sócio-estruturais enfatizados nos documentos da OMS, e concentra-se na discussão dos aspectos técnico-assistenciais com normas e orientações para preparação e acompanhamento da mulher durante a parturição e nascimento.

Assim, pouco se problematiza no Brasil os aspectos epidemiológicos da morbimortalidade materna e perinatal, estreitamente relacionados à capacidade econômica da população. Essa ênfase fora mais uma vez destacada por WHO (1998), ao associar a elevação das taxas de morbimortalidade ao redor do mundo, não apenas às formas de parir e nascer medicalizadas, mas às condições precárias de vida e saúde que permeiam significativa parcela da população, especialmente, nos países subdesenvolvidos.

Em Brasil (2001) também não há clareza quanto aos passos para a viabilização das mudanças propostas. Em nível pessoal, não se reflete quanto aos empecilhos para as novas formas de atuação/participação do trabalhador e da usuária, e, em nível estrutural-operacional, não se apresenta e disponibiliza os recursos mínimos necessários para a sua aplicabilidade. Assim, por negligenciar as condições macroestruturais, e desconsiderar os processos de subjetivação e os posicionamentos dos envolvidos no processo, sua aplicabilidade fica comprometida, fracassando na possível contribuição para a melhoria nas condições de vida e saúde.

Nesse contexto, há necessidade de se refletir sobre as práticas relacionadas ao parto e nascimento, a fim de se pensar em possibilidades para a construção de políticas que estejam em sintonia com as demandas e necessidades cotidianas dos atores envolvidos nos diferentes espaços de saúde. Considera-se que qualquer generalização tende a cair num vazio, quando deixa de lado as condições de vida da população e as dinâmicas intersubjetivas que a estrutura sócio-econômica condiciona nas práticas de atendimento da saúde pública.

Metodologia

Para apreender a experiência das ações em saúde destinadas ao parto, na perspectiva de usuárias do serviço público de saúde, optou-se, metodologicamente, pela abordagem narrativa (Brockmeier & Harré, 2003; Lira, Catrib & Nations, 2003). A narrativa é utilizada no âmbito da pesquisa social em saúde para “obter acesso aos sentidos atribuídos e à experiência dos indivíduos e de seus esquemas interpretativos no que concerne à realidade da vida cotidiana” (Lira et al, pp.59-60). As narrativas são práticas específicas de discursos nas quais são tecidos e expressados o universo de experiências e os processos de geração de sentidos dos atores sociais.

As participantes da pesquisa foram mulheres residentes na área de abrangência da Unidade Básica de Saúde do bairro Carnaubal, zona sul da cidade de Mossoró, e todas haviam tido seus filhos na Maternidade citada. As entrevistas ocorreram nas residências após o período puerperal.

Esta maternidade é uma entidade filantrópica que atende SUS, convênios e particulares. Apresenta demanda aproximada de 300 partos por mês, incluindo os partos cirúrgicos. A coleta dos dados ocorreu em janeiro de 2005, a partir de um roteiro de entrevista que abordava as experiências assistenciais vivenciadas pelas mulheres nos seus partos. Os critérios para a seleção das participantes foram ter se submetido ao parto vaginal, no máximo, há seis meses e se encontrar disposta a contribuir com o estudo, concedendo a entrevista. A delimitação temporal ocorreu pela necessidade que a mulher teria de relembrar a assistência recebida durante o último período de permanência na maternidade, caso tivesse mais de um filho.

Foram entrevistadas doze mulheres após Consentimento Informado. Estas serão identificadas a partir de nomes bíblicos, em respeito aos aspectos éticos previstos na Resolução n°. 196/96 (Brasil,

1996), garantindo anonimato por ocasião da publicação do material da pesquisa.

Os dados sócio-demográficos revelam que as idades das participantes variavam entre dezenove e quarenta e nove anos; a renda familiar, na sua maioria, não ultrapassava o salário mínimo e residiam na periferia da cidade, geralmente morando com parceiros e filhos. Todas tiveram, no mínimo, três filhos e tinham experiência anterior com o parto vaginal e o cirúrgico. A associação renda / filhos por família aponta para a condição de pobreza do grupo em estudo, o que não foge à realidade de parcela considerável da população brasileira atendida pelo Sistema Único de Saúde.

A Assistência ao Trabalho de Parto – uma Leitura a partir da Parturiente

Todas as participantes da pesquisa fizeram acompanhamento pré-natal, realizando suas consultas na Unidade de Saúde da Família da sua área de residência. O material da experiência assistencial acerca do processo de parturição foi sistematizado a partir dos períodos do trabalho de parto:

Recepção na maternidade

Algumas mulheres relataram ter sido “boa”, pois “*assim que cheguei lá fui logo atendida*” (Seforá) ou “*quando cheguei tinha duas esperando para serem examinadas pelo médico. Depois fui eu e a parteira disse que eu ia ficar*” (Judite). Estes discursos evidenciam que a qualidade da assistência é julgada associada à rapidez no atendimento e na possibilidade de ficar no serviço, pela dificuldade em se garantir o internamento para parir. Nestes depoimentos, observa-se que é a rápida evolução do trabalho de parto que é considerada “bondade” no atendimento e não a prática de uma assistência acolhedora e personalizada como referendado na proposta do programa. Isto leva a refletir acerca da necessidade de esclarecer e tornar evidente para o usuário que o atendimento em saúde é direito garantido e não um favor por parte dos trabalhadores e do serviço.

As dificuldades parecem surgir na aparição de complicações ou diante de quadros de ansiedade. Assim, outras mulheres referendaram sentirem a falta de garantia no internamento para parir, talvez

por não conhecerem os trabalhadores que atuam na assistência ao parto, reforçando também o pouco conhecimento e clareza quanto ao processo vivenciado. Apontaram, ainda, a peregrinação a que foram submetidas:

Eu ia lá, pois estava com medo, aquela barriga estava sendo toda diferente (...) Quando chegava, a parteira me examinava, ligava para o médico e dizia que não estava na hora de ficar, me mandava ir para casa. Só na terceira vez que fui é que fiquei internada para dar a luz. (Milca)

Mandaram Milca ir embora, sem explicações, só informando que não era hora de ficar, o que aumentou o medo e a ansiedade e dificultou a vivência tranqüila do processo de parturição. Observa-se falha na comunicação entre a equipe de saúde e a mulher, não sendo esta tranqüilizada, nem orientada devidamente, quanto às reações e acontecimentos no seu corpo neste momento.

A procura antecipada pode ser determinada, em parte, pelo desconhecimento do corpo e pelo fato das reações nele nem sempre serem as mesmas, aspecto que deveria ser tratado no pré-natal. O corpo não é uma máquina pré-programada, podendo agir diferentemente em cada momento da vida, e sendo fundamental que o pré-natalista ajude a mulher a entender as alterações e expressões da gravidez em si.

Nos depoimentos o pré-natal segue uma rotina, obedecendo a um modelo mecanicista. Por não se agir em face às necessidades individuais, e nem se buscar promover o encontro intersubjetivo, persistem os limites de uma assistência que não qualifica o cuidado, nem a pessoa, transformando-os apenas em patologia e corpo biológico. Deste modo, as orientações até podem ser oferecidas no modelo pré-formatado, mas por não se levar em conta à subjetividade e as necessidades de cada usuária, aspectos importantes do processo podem acabar sendo deixados de lado, inclusive a efetiva preparação para o trabalho de parto.

Assim, é preciso refletir quanto à qualidade do atendimento durante o pré-natal. Coutinho, Teixeira, Dain, Sayd & Coutinho (2003) afirmam ter havido um incremento na cobertura numérica da assistência pré-natal, todavia, além da parte técnica, muito pouco é discutido acerca deste acompanhamento. Isto porque a gestação e o nascimento não são apenas fenômenos biológicos, mas eventos sociais que determinam e são determinados pelo contexto simbólico-cultural que os cercam. De fato, a relevância do pré-natal é cada vez mais enfatizada no processo de reflexão e mudança de mentalidade

quanto aos mitos e pré-conceitos que cercam o processo de parturição (Domingues, Santos & Leal, 2004).

Merece destaque nos documentos oficiais a ênfase na necessidade de articulação do trabalho desenvolvido durante o pré-natal com o conhecimento da maternidade na qual se irá parir (Brasil, 2001). Contudo, percebe-se que esta interação raramente acontece, apesar de que como prática acolhedora poderia minimizar alguns anseios, especialmente o medo do desconhecido, quer seja físico, funcional e/ou dos trabalhadores com os quais a futura mãe irá se relacionar.

O trabalho de parto

Para algumas mulheres, o trabalho de parto foi tranqüilo, sem condições angustiantes: *“Eu não sofri muito não... Cheguei e com pouco tempo o meu filho nasceu...”* (Judite). Entretanto, para outras participantes, o período de expectativa foi acompanhado por dor, desconforto, angústia, solidão, fome e sede:

Eu senti muita dor... Ai, a parteira olhava e dizia: mãe fique deitadinha do lado esquerdo que diminui a dor... (Ágar);

Eu estava era morrendo de sede, mas disseram que não podia tomar água não... (Sara);

Eu chorei muito quando vi meu marido na porta esperando por notícias... Mas me deixaram falar com ele e eu fui até a porta.... (Raquel)

Em muitos casos, pouca ou nenhuma informação foi oferecida à mulher visando minimizar estes sentimentos. *“Não, não, não... não me disseram nada não... como ia ser... Eu que já imaginava...”* (Izabel).

Caron & Silva (2002) confirmam a necessidade da interação com orientações quanto aos acontecimentos, pois no seu estudo observaram que as mulheres buscavam estabelecer contato durante o trabalho de parto. *“No entanto, sua busca de interação é frustrada quando recebe respostas de forma incompleta, autoritária, plena de dupla mensagem, impessoal e distante, sem satisfazerem as suas necessidades”* (pp. 489-90). Igualmente, a pesquisa de Domingues, Santos & Leal (2004) mostram que a *“informação recebida durante a internação sobre diversos aspectos relacionados à assistência ao trabalho de parto e ao parto foi variável e, de modo geral, insuficiente”* (p. S56). Isto confirma as dificuldades na comunicação e no apoio

durante o trabalho de parto, podendo contribuir com o sofrimento na vivência deste momento.

Lembra-se, mais uma vez, que o trabalho de parto pode ser estressante e fonte de ansiedade, não apenas pela dinâmica fisiológica, mas também por questões culturais. Além da dor presente, é um evento cercado por mitos e tabus, construídos nos imaginários, a partir de uma vivência cultural contextualizada. *“Culturalmente, as mulheres trazem consigo além do medo da morte durante o parto, a construção social de ser esta uma experiência sofrida, durante a qual elas devem atuar com passividade e obediência”* (Almeida, 2005, p. 35).

Realçando as dificuldades descritas, muitas vezes, a dinâmica institucional dificulta ações que favoreçam o acolhimento e o encontro com o outro. Em muitos serviços do Nordeste, por uma conjuntura econômica e funcional, há insuficiência e/ou pouca qualificação dos recursos humanos, definindo um campo de intervenção restrito, quase exclusivamente com ações de cunho técnico.

Nos depoimentos, observou-se a manutenção nesta maternidade de práticas hoje consideradas inadequadas (Brasil, 2001). Assim, perdura o decúbito lateral esquerdo como única posição neste momento, e a ausência de qualquer alimento e/ou líquido nas situações em que o trabalho de parto evolui bem. Isto, por sua vez, tende a refletir um desconhecimento quanto aos avanços nas práticas destinadas ao parto e ao nascimento

Do mesmo modo, persiste a ausência de acompanhante no serviço, apesar de resolução instituída na Lei número 11.108 de 02 de dezembro de 2005. Esta disposição fundamenta-se em estudos baseados em evidências científicas comprovando que o acompanhante escolhido pela parturiente promove segurança e tranqüilidade neste momento (Almeida, 2005; Reis & Patrício, 2005). Esta lei, que deu um prazo de seis meses aos hospitais/maternidades conveniados a rede SUS para se organizarem e adequarem seu espaço para receber a mulher em trabalho de parto com o seu acompanhante, continua sem ser concretizada. Por não terem sido implantadas as mudanças impetradas na lei, torna-se evidente a falta de acompanhamento das resoluções instituídas por parte dos órgãos gestores. Assim, reflete-se o relativo pouco interesse no desencadeamento das mudanças propostas a partir das evidências científicas e que trariam benefícios de ordem pessoal e social durante o processo de parturição.

De modo geral, as mulheres relataram, sem clareza na indicação, o uso de medicação e manobras para acelerar o trabalho de parto. O uso do *“soro”* (com ocitocina), que foi relatado, pode causar maior

desconforto e risco (OMS, 1996) e aumentar o medo do parto normal. “*Bastou colocar o soro, as dores aumentaram muito, muito, muito...*” (Judite).

As práticas em favor da humanização, propostas pelo PHPN, resgatam a possibilidade de empoderamento das mulheres, mudança nas ações desempenhadas e na organização dos serviços de saúde, em favor da naturalidade, com intervenções pontuais, utilizadas quando se comprovarem necessárias (Tornquist, 2002; Tornquist, 2003; Almeida, 2005). Mesmo com as contra-indicações existentes, as ações aceleradoras do processo prevalecem e reafirmam as práticas medicalizadoras e intervencionistas e o desrespeito à fisiologia da parturiente.

Há que se considerar ainda a existência de um processo de formação profissional que tende a priorizar as tecnologias duras, como equipamentos e instrumentais (Merhy, 2005), em detrimento do encontro intersubjetivo e do reconhecimento das necessidades do outro (Hotimsky & Schraiber, 2005). Isto acaba por estimular as intervenções e o controle, como o caminho para a assistência e para a redução na morbimortalidade materno-infantil. Geralmente chegam às novas propostas oficiais, mas não existem pessoas, nem serviços, verdadeiramente habilitados para essas mudanças. Tende-se, assim, a desconsiderar a realidade contextualizada dos serviços, dos trabalhadores e dos usuários, tornando-se pouco viável a implantação das novas propostas da forma gestada. Falta ainda no interior das instituições de saúde mais espaços de reflexão sobre os novos saberes e fazeres, para a produção de novos atores, em consonância com as necessidades sociais e econômicas da população.

Acerca do parto

O parto em si, ainda segue as regras e rotinas da prática medicalizadora.

O médico subiu em cima de mim, me apertando e mandava eu botar força e disse que se eu não ajudasse mais, poderia morrer eu e o menino. Eu cheguei a desmaiar. Me cortou duas vezes, aí o menino saiu.... (Sara)
Apertaram tanto minha barriga que ela ficou roxa. (Séfora)

As mulheres que sofreram episiotomia relatavam: “*o corte incomodava e eu passei muitos dias sem poder sentar...*” (Raquel). Esta

prática, a partir dos discursos, parece se configurar como rotina. Contudo, “*não existem evidências confiáveis que o uso liberal ou rotineiro da episiotomia tenha um efeito benéfico, mas há evidências claras de que pode causar dano*” (OMS, 1996, p. 30).

Os procedimentos utilizados seguem uma perspectiva tradicional de assistência ao nascimento. Entretanto, podem não contribuir em quase nada e, ao contrário, promover o aumento na tensão e dificultar a descida do feto (OMS, 1996). Essas práticas caracterizam-se como “*dor iatrogênica*”, potencializando os desconfortos e devendo ser evitadas, pela ausência de evidências científicas que justifiquem o uso rotineiro (Diniz & Duarte, 2004).

Contudo há de se refletir acerca da dinâmica existente neste serviço, no qual parece não haver espaço para questionamentos, expressões das necessidades e, menos ainda, para a manutenção de um diálogo esclarecedor. Ao contrário, há imposição de práticas, sendo as mulheres submetidas às diversas intervenções, tendo que aceitar passivamente os procedimentos, como no caso de Sara. A não colaboração da forma imposta implica um risco e a responsabilização para a usuária por todo o mal que acaso venha acontecer. Há uma desconsideração sumária dos sentimentos da mulher neste momento doloroso, e ainda a imposição de um tipo de saber, como afirmado anteriormente.

Para dez das participantes, a dor do parto normal foi classificada como “*quase insuportável*”, embora ao seu término tornava-se inexistente. Esta é influenciada por fatores funcionais, psicológicos e emocionais, compondo-se, assim, uma tríade. Quando estamos com medo, ficamos tensos e nossa tensão faz a dor aumentar (Wagner, 2002). Assim, a presença de um ambiente agradável, com pessoas queridas e trabalhadores que forneçam um cuidado qualificado e acolhedor, tenderia a amenizar a dor, tornando a vivência do parto menos traumática e até prazerosa.

Considerações gerais relacionadas à assistência ao parto

Questionadas, ainda, quanto à qualidade da assistência recebida durante o tempo em que estiveram na maternidade, oito das entrevistadas apontaram-na como deficiente, relatando que:

(...) eu não fui bem atendida. Elas são um pouco ignorantes, um pouco bestas, porque eu era nova e vinham com ignorância (Agar)

Tem parteira que parece estar rasgando a gente.
(Madalena);

Eu fiquei lá sozinha, com medo de ter o menino lá mesmo, em cima da cama e elas dormindo. (Sara)

Percebe-se a insatisfação com o atendimento, especialmente, decorrente da falta de acolhimento e consideração pelo que estavam sentindo. Almeida (2005) afirma que “as preocupações e os medos não se restringem à dor do parto... mas ao imprevisível; ao desconhecido, à forma como vão ser tratadas pelos profissionais de saúde, o que lhes causa desconforto, insegurança e ansiedade” (p. 35).

Contudo, há que se levar em conta a carga ideológica e cultural que se encontra sobreposta às ações dos trabalhadores da saúde. Tanto o trabalhador, quanto às usuárias, em geral, são frutos desta sociedade medicalizada e de um processo de formação em saúde que prioriza apenas a tecnologia e os avanços da medicina moderna, esquecendo-se das pessoas e dos processos de intersubjetivação envolvidos.

Assim, a intenção não é culpabilizar ninguém, mas sim refletir acerca da complexa dinâmica de interações no cotidiano dos serviços. Deve-se repensar também o processo de produção de políticas e programas destinados ao cuidado da população, em especial na atenção ao parto e ao nascimento e, ainda, há de se contextualizar toda a produção e reprodução social decorrente da política econômica hegemônica e das profundas desigualdades sociais existentes. Pensar estratégias desta ordem provavelmente apontarão para a produção de um saber e um fazer mais condizente com as necessidades cotidianas nos serviços públicos de saúde.

Considerações Finais

Refletir sobre a dinâmica de humanização, de forma geral, faz-se necessário por não existir consenso acerca das práticas capazes de promover mudanças no contexto da atenção à saúde da população. Acrescenta-se que a discussão acerca da humanização se faz mais imprescindível ainda, quando se reporta às práticas relacionadas ao parto e ao nascimento e, em particular, às relações humanas estabelecidas nos serviços de saúde.

De todo modo, e obedecendo a lógica da mudança, o Brasil avança na perspectiva de implantar uma política de atenção ao parto e ao nascimento que perca o viés medicalizador e

intervencionista e que busque resgatar o protagonismo da mulher neste momento. Contudo, pode-se inferir que a humanização das práticas em saúde, seguindo o ideário proposto pelo PHPN (Brasil, 2002) e referendado no Manual (Brasil, 2001), ainda se encontram muito incipientes na maternidade foco desta investigação. Assim, “o simples fato de criar programas e estratégias destinadas à humanização da assistência não é suficiente para a transformação do modo de assistir. Torna-se imperativo que haja uma mudança de atitude por parte dos profissionais e das instituições” (Meleiro & Tronchin, 1999, p. 52).

Considera-se que mudança de atitudes não é tarefa fácil e que a dinâmica da humanização precisa de espaços de reflexão, pois é uma questão complexa e que extrapola os limites do fazer em saúde. Cientes dessa complexidade, acredita-se com Tornquist (2006) que

não haverá mudança efetiva sem embates, não haverá assistência humanizada sem enfrentamento das relações de poder que, historicamente, fizeram do parto um evento médico e, da mulher, um mero objeto da reprodução humana, ao invés de sujeito de direito e senhora de seu destino. (p. 258)

A humanização, enquanto política transformadora de práticas e capaz de promover mudanças nos paradigmas, deve acontecer a partir dessa dinâmica de reflexividade e contextualização das necessidades de saúde, em seu sentido mais amplo, tanto dos serviços, com sua infra-estrutura, quanto dos trabalhadores e das usuárias.

Desse modo, a reconstrução da gestação e do nascimento como evento fisiológico e natural não seria uma ação pontual a ser pensada apenas pelos gestores/trabalhadores no campo da saúde. Deveria incluir uma proposta de reflexão e desconstrução do paradigma biomédico dominante na atenção à saúde da mulher, bem como a consideração das iniquidades sociais que se refletem de forma negativa nas condições de vida e, especialmente, na atenção à saúde das pessoas na base da pirâmide social. Este processo teria assim um sentido mais abrangente, dentro de uma concepção ampliada de saúde.

Referências

Almeida, M. S. (2005). *Assistência de enfermagem à mulher no período puerperal: uma análise das necessidades como subsídios para a construção de indicadores de gênero*. Tese de Doutorado,. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

- Brasil. Ministério da Saúde. (2002). *Humanização do parto – humanização no pré-natal e nascimento*. Brasília: Secretária Executiva da Saúde.
- Brasil. Ministério da Saúde. (2001). *Parto, aborto e puerpério: assistência humanizada à mulher*. Brasília: Secretaria de Política de Saúde.
- Brasil. Ministério da Saúde. (1996). Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996. *Trata das diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos*. Brasília: Secretária Executiva da Saúde.
- Brockmeier J. & Harré R. (2003). Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 525-35.
- Caron, O. A. F. & Silva, I. A. (2002). Parturiente e equipe obstétrica: a difícil arte da comunicação. *Rev Latino-am Enfermagem*, 10(4), 485-92.
- Coutinho, T., Teixeira, M. T. B., Dain, S., Sayd, J. D. & Coutinho, L. M. (2003). Adequação do processo de assistência pré-natal entre as usuárias do Sistema Único de Saúde em Juiz de Fora-MG. *Rev. Bras. Ginecol. Obstet.*; 25(10), 717-24.
- Diniz, S. G. & Duarte, A. C. (2004). *Parto normal ou cesárea? – o que toda mulher deve saber (e todo homem também)*. Rio de Janeiro: Unesp.
- Domingues, R. M. S. M., Santos, E. M. & Leal, M. C. (2004). Aspectos da satisfação das mulheres com a assistência ao parto: contribuição para o debate. *Cad. Saúde Pública*; 20 Sup 1:S52-S62.
- Hotimsky, S. N. & Schraiber, L. B. (2005). Humanização no contexto da formação em obstetrícia. *Ciência & Saúde Coletiva*; 10(3), 639-49.
- Lira, G. V., Catrib, A. M. F. & Nations, M. K. (2003). A narrativa na pesquisa social em saúde: perspectiva e método. *RBPS*; 16(1/2), 59-66.
- Meleiro, M. M. & Tronchin, D. M. R. (1999) Saúde materna e perinatal: uma abordagem assistencial humanizada. *Rev.Med.HU-USP*, 9(2), 49-53.
- Merhy, E. E. (2005). Um ensaio sobre o médico e suas valises tecnológicas: fazendo um exercício sobre a reestruturação produtiva na produção do cuidado. In *Saúde – a cartografia do trabalho vivo* (2. ed., pp. 93-112). São Paulo: Hucitec.
- OMS. Organização Mundial de Saúde. (1996). *Assistência ao parto normal: um guia prático*. Genebra: *Saúde materna e neonatal/unidade de maternidade segura saúde reprodutiva e da família*.
- Reis, A. E. & Patrício, Z. M. (2005). Aplicação das ações preconizadas pelo Ministério da Saúde para o parto humanizado em um hospital de Santa Catarina. *Ciência & Saúde Coletiva*, 10(sup), 221-30.
- Tanaka, O. Y. (2004). *Projeto de avaliação nacional do programa de humanização do pré-natal e nascimento (PHPN)*. Brasília/São Paulo: Ministério da Saúde/UNESCO.
- Tornquist, C. S. (2006). Nascer sorrindo, parir pelejando. *Interface - Comunic, Saúde, Educ.*, 10(9), 255-8.
- Tornquist, C. S. (2003). Paradoxos da humanização em uma maternidade no Brasil. *Cad. Saúde Pública*, 19: supl.2, 419-427.
- Tornquist, C. S. (2002). Armadilhas da nova era: natureza e maternidade no ideário da humanização do parto. *Rev. Estud. Fem*; 10(2), 483-492.
- Wagner, M. (2002). *Cesárea: Escolher e Perder*. Retirado em 16 de março de 2002 do <http://www.amigasdoparto.com.br>, homepage.
- WHO. World Health Organization. (1998). *Pregnancy is special – let's make it safe*. WHO: Division of reproductive health.
- WHO. World Health Organization. (1996). *Safe motherhood – care in normal birth: a practical guide*. WHO/FRH/MSM: Division of reproductive health.
- Vieira, E. M. (2002). *A medicalização do corpo feminino*. Rio de Janeiro: Fiocruz.

Categoria de contribuição: Relato de Pesquisa
Recebido: 28/08/07
Aceito: 12/01/08

Escola e Vida: Compreendendo uma Realidade de Conflitos e Contradições

School and Life: Understanding a Reality of Conflicts and Contradictions

Izabella Mendes Sant'Ana¹

Adinete Sousa da Costa²

Raquel Souza Lobo Guzzo³

Resumo

Este estudo visou analisar as ações da escola e de diferentes órgãos públicos durante o acompanhamento de dois casos envolvendo crianças em situação de risco psicossocial e, a partir dessa análise, discutir o papel do psicólogo que atua em contextos educativo-comunitários. Duas crianças pertencentes a uma escola de Educação Infantil e outra do Ensino Fundamental da rede pública foram acompanhadas pelo serviço de psicologia presente nas escolas. Os resultados apontaram a existência de contradições entre o conteúdo das políticas de proteção à criança e as ações realizadas pelos equipamentos oficiais, ocorrendo em alguns momentos distorções na condução das medidas de proteção. Apesar da proposta de atendimento às famílias ser intersetorial, existiram dificuldades na realização do trabalho em rede, o que indica a necessidade de mudanças e de uma compreensão mais crítica dos profissionais acerca das dimensões sócio-econômicas que produzem as condições de opressão e de desigualdade presentes na realidade brasileira.

Palavras-chave: infância, redes de proteção, psicologia em contextos educativos e comunitários

Abstract

This study aimed at analyzing the actions of schools and different public institutions in two cases involving children who were living in psychosocial risk situations, as well as at discussing the role of a psychologist working in educative and communitarian contexts. Two children, one from a pre-school and the other from an elementary public school, have been accompanied by their schools' psychological programs. The results showed contradictions between the content of the Child Protection Law and the actions carried out by the public institutions. Some distortions occurred along the introduction of protective measures. There were problems to carry out the network task, despite the proposal of family group support. This outcome shows the need that the professionals have a critical understanding of the social economic dimensions that produce the oppressive and unequal conditions of Brazilian reality.

Key words: childhood, protective network, psychology in educational and communitarian contexts

Introdução

A elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) pautou-se nos princípios e normas contidas na Constituição Federal de 1988, que visavam possibilitar o direito à cidadania a crianças e adolescentes (Sêda, 1997).

Todavia, embora o Estatuto da Criança e do Adolescente seja considerado um avanço em termos legais, não é raro ver o desrespeito aos direitos estabelecidos nesse documento, evidenciado pela situação de miséria, exclusão e sofrimento a que estão submetidas milhares de crianças e adolescentes no Brasil. Isto como resultado de um modelo econômico de ideologia

¹ Psicóloga, doutoranda em Psicologia pela PUC-Campinas, Campinas, Brasil. Contato: Rua Juca Fernando, nº 894, São Dimas, CEP 13416-070, Piracicaba-SP. E-mail: izabellams@yahoo.com.br.

² Psicóloga, Doutoranda em Psicologia pela PUC-Campinas, Campinas, Brasil.

³ Professora Titular de Psicologia da PUC-Campinas, Campinas, Brasil.

neoliberal, que cada vez mais intensifica as desigualdades sociais.

Neste sentido, é importante salientar que a lógica neoliberal visa o progressivo enfraquecimento do Estado a fim de que o mercado possa atuar livremente no controle dos meios de produção com ressonância nas relações humanas e sociais. Nessa ótica, o Estado é uma estrutura que funciona de forma deficitária, favorecendo a visão de que as privatizações são a melhor saída para o desenvolvimento econômico e a manutenção da qualidade de vida da população. No entanto, nestas circunstâncias, há a primazia da ordem econômica (do mercado) sobre a área social e, por conseguinte, o cenário social é marcado por um elevado índice de desemprego e pobreza (Anderson, 2000).

O Brasil, como vários outros países, está imerso nesse sistema e grande parte de sua população não tem acesso aos benefícios sociais, estando à margem de uma vida digna e mais humana. Conforme aborda Tonet (2005) o conceito de cidadania, tal como é usualmente empregado na sociedade capitalista, embora represente um progresso para a humanidade - em comparação a sistemas anteriores como a escravidão - configura-se como um construto histórico limitado, visto que por mais que esteja voltado à garantia e o aperfeiçoamento dos direitos, não visa à eliminação da desigualdade social.

Deste modo, pode-se ressaltar que o discurso em voga sobre o direito à cidadania de crianças e adolescentes, conforme exposto no ECA, é ineficaz porque não pode assegurar de fato o respeito a condições de vida mais humanas dentro de uma sociedade que é caracterizada pelo contraste cada vez maior de uma minoria com grande recursos e uma maioria que vive em uma situação precária de vida, sem acesso a serviços públicos de qualidade.

É diante deste cenário complexo e repleto de contradições que se deparam os profissionais de diferentes áreas e instâncias que lidam com famílias e comunidades tendo como função proteger crianças e adolescentes em situação de risco ou vulnerabilidade social.

No que concerne à organização destes serviços, vale ressaltar que além da obrigatoriedade da criação dos Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente, dos Fundos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente e dos Conselhos Tutelares previstos pelo ECA, compõem a estrutura do estados e municípios brasileiros: as Secretarias de Assistência Social, as Secretarias das áreas de Educação, Saúde, entre outras, assim como as Varas da Infância e da Juventude, que desenvolvem sua intervenção social em conjunto com organizações governamentais e não governamentais a fim de atender a crianças e adolescentes.

Antes de abordarmos o papel e as formas de interação existentes entre alguns desses segmentos, faz-se necessário conceituar redes de proteção. Para Faleiros (s/d) as redes são condições concretas e não abstratas, em que atores/organizações ou forças se articulam para uma ação conjunta multidimensional com responsabilidade compartilhada e negociada, tornando-se um processo dinâmico, em constante movimento e conflito, para realizar objetivos. A rede torna-se uma aliança de atores/forças, num bloco de ação, ao mesmo tempo político e operacional.

O Conselho Tutelar (CT) configura-se como um órgão civil, visto que é eleito pela comunidade para executar as medidas constitucionais e legais. Ademais, encontra-se num espaço intermediário entre o cidadão comum e a Justiça (Sêda, 1997).

Este Conselho é um órgão autônomo, pois não faz parte do poder judiciário embora esteja subordinado ao ECA e sob a responsabilidade do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. Apresenta-se vinculado às prefeituras dos municípios, mas não está subordinado a esta esfera governamental (Souza, Teixeira & Silva, 2003). Sua função é zelar pelo cumprimento dos direitos da infância e da adolescência, envolvendo, dentre outras ações: o atendimento a essa população; o atendimento e aconselhamento de pais; a aplicação de medidas previstas no Estatuto, de acordo com as situações ocorridas, podendo também requisitar serviços públicos nas áreas de saúde, educação, serviço social, previdência, trabalho e segurança; assim como representar junto à autoridade judiciária nos casos de descumprimento injustificado de suas deliberações e encaminhar à autoridade judiciária os casos de sua competência (Brasil, 1990).

No que concerne à Assistência Social, o documento oficial denominado Política Nacional de Assistência Social (Brasil, 2004), com base numa perspectiva de garantia de direitos, aponta que a proteção básica visa prevenir situações de risco por meio do desenvolvimento de potencialidades e o fortalecimento de vínculos familiares e coletivos junto à população em situação de vulnerabilidade social decorrente da pobreza ou fragilização de vínculos afetivos e sociais. Segundo este documento, as ações devem envolver o desenvolvimento de serviços, programas e projetos de acolhimento, convivência e socialização, executados pelas três instâncias do governo de forma articulada, sendo operacionalizada por intermédio de Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) que tem como função organizar e coordenar a rede de serviços sócio-assistenciais locais da política de assistência social, entre outros.

Dentro da rede de proteção a escola desempenha um papel fundamental na medida em que se configura com um espaço no qual essa

parcela da população permanece por um longo período. A escola, assim como os equipamentos públicos em suas diferentes instâncias, detêm o poder institucionalizado de zelar pela vida de crianças e adolescentes, por isso deve oferecer-lhes condições e cuidados que favoreçam o desenvolvimento psicossocial saudável (Guzzo, 2005). Deste modo, fica claro que esta instituição, representada por seus agentes, não pode se eximir da responsabilidade de proteger a integridade física, social e psicológica das crianças e dos adolescentes nela inseridos, sob o risco de ser penalizada pelas instâncias superiores competentes.

No que diz respeito ao papel da escola e de outros segmentos frente às políticas de proteção integral à infância, convém salientar a existência de poucos estudos voltados à temática, principalmente na área da Psicologia escolar/educacional. Assim, torna-se necessário que mais pesquisas sejam realizadas tendo em vista ampliar a compreensão e a literatura sobre o tema em questão.

Weber (2005), em um estudo que visou compreender a relação de uma escola de educação infantil junto ao Conselho Tutelar em casos de violência doméstica, apontou as dificuldades existentes na relação entre esses equipamentos, ressaltando para a falta de um trabalho preventivo e integrado entre a escola e o Conselho Tutelar, por vezes sendo realizado com o intuito de auxiliar a escola em situações específicas.

Souza et al (2003) buscaram entender as prerrogativas previstas no ECA referentes ao direito à escolarização. As principais conclusões da pesquisa voltaram-se para: a necessidade das políticas públicas educacionais garantirem o acesso e a permanência dos alunos nas escolas; a importância da formação continuada e da adoção de uma visão crítica pelos conselheiros tutelares sobre o contexto educativo; além da necessidade de uma maior discussão e de conscientização da sociedade sobre as disposições contidas no ECA.

Em relação ao âmbito educacional e, mais especificamente sobre a atuação do psicólogo escolar, é sabido que durante décadas a atuação desse profissional tem sido baseada no modelo clínico, individualista e curativo, em detrimento de um trabalho mais coletivo e preventivo. O psicólogo inserido em contextos educativos vem se deparando com muitas mudanças no cenário educacional e, muitas vezes, sua formação e sua atuação não acompanham estas transformações (Guzzo, 1999).

Para Prilleltensky e Nelson (2002), o psicólogo que atua no contexto educativo-comunitário necessita voltar-se para a construção de espaços de interlocução no trabalho em rede com outras instâncias que visam implementar as políticas de proteção à criança.

Ao discutir o papel do psicólogo latino-

americano, Martin-Baró (1996) ressalta que o psicólogo deve ter um compromisso ético em realizar um trabalho em redes de integração nos diferentes sistemas (escola, família e outras instituições sociais) na perspectiva de uma prática emancipadora. Nesse sentido, a ação do psicólogo é política, pois visa influenciar mudanças no âmbito educativo.

A partir disso, entendemos que o psicólogo escolar que trabalha com as redes de apoio necessita de um compromisso ético-político com a mudança social, direcionando suas ações para as populações menos favorecidas.

Nessa perspectiva, o psicólogo escolar precisa considerar as demandas coletivas, suas ações necessitam estar mais integradas à comunidade visando desmistificar concepções preconceituosas relacionadas às camadas populares e visões descontextualizadas que, em geral, culpabilizam os sujeitos (Patto, 1984; 1997). Também deve promover um processo de reflexão crítica sobre a realidade e o cotidiano escolar, por meio do diálogo entre os diferentes agentes da escola (Guzzo, 2005).

Em face dessas considerações, o presente estudo teve como objetivo descrever e analisar as ações da escola e dos diferentes órgãos públicos durante o acompanhamento de dois casos envolvendo crianças em situação de risco psicossocial e, a partir dessa análise, discutir o papel dessas instituições e do psicólogo que atua em contextos educativo-comunitários.

Método

Contexto de pesquisa

Esta pesquisa é produto de uma proposta de intervenção preventiva do psicólogo escolar denominada "Vôo da Águia: prevenindo problemas sócio-emocionais e promovendo saúde" que está inserida num projeto maior denominado "Do Risco à Proteção: uma intervenção preventiva na comunidade".⁴

Este projeto foi desenvolvido em duas escolas públicas municipais de uma cidade do interior paulista, sendo uma de Educação Infantil e outra de Ensino Fundamental, localizadas numa região da cidade marcada por profundas desigualdades sociais. O serviço de psicologia atuante nas escolas era composto por psicólogas e estudantes de

⁴ Este projeto visa identificar os fatores de risco e proteção ao desenvolvimento de crianças de comunidades de baixa renda, buscando favorecer a conscientização de crianças, pais, professores e profissionais acerca da realidade em que vivem, isto é, suas condições de vida, a fim de promover uma maior mobilização, participação dos indivíduos da comunidade mediante o fortalecimento das redes sociais de apoio, foi financiado pelo CNPq e coordenado pela profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo.

psicologia do último ano da formação e esteve presente até duas vezes por semana nas instituições de ensino.

Participantes

Duas crianças que receberam acompanhamento psicológico na escola no período de 2004 a 2005, em virtude de suas famílias estarem envolvidas em denúncias no Conselho Tutelar e serem casos discutidos pelos equipamentos públicos que compõem a rede de proteção à infância.

Os casos foram escolhidos por envolverem situações que denunciavam a violação dos direitos à proteção, bem como apontavam a existência de distorções na condução das medidas de proteção realizadas pelos órgãos oficiais que atendiam as crianças e suas famílias.

Procedimentos

As duas trajetórias de vida foram conhecidas por meio de diferentes fontes: a) consulta a prontuários dos alunos existentes nas escolas; nas quais foram obtidas informações relativas a dados pessoais, moradia, motivo de entrada na escola, data da entrada, aspectos sobre a saúde da criança e documentos oficiais; b) registros das entrevistas realizadas em diversos momentos nas escolas com as próprias crianças, familiares, professores e outros agentes educacionais; c) registros das reuniões realizadas mensalmente com os diferentes equipamentos públicos envolvidos com os casos; e d) relatórios de acompanhamento psicológico das crianças, contendo histórico do caso, síntese das informações obtidas nas entrevistas, reuniões e encaminhamentos, que foram fornecidos a escola.⁵

Resultados

Essas informações foram analisadas a partir do método dialético que exercita a compreensão da realidade sempre a partir dos diferentes elementos objetivos e subjetivos em relação dialética, ou seja, contrastando entre si na busca de uma síntese que faça sentido e proporcione um avanço na maneira de lidar com as situações postas,⁶ com base no

⁵ Utilizou-se também um termo de consentimento informado, contendo os objetivos e explicitando outras normas éticas da pesquisa, redigido de acordo com a Resolução de dezembro de 2000 do Conselho Federal de Psicologia e o que dispõe a Lei Nacional sobre a Pesquisa com seres humanos. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da PUC Campinas.

⁶ Refere-se à concepção de dialética do materialismo histórico, na qual o sujeito e o objeto têm existência objetiva e real e formam uma unidade de contrários que agem um sobre o outro. O uso de diferentes fontes fornece elementos para se apontar as contradições dentro de um processo de análise que envolve um movimento que vai da totalidade para o particular, e vice-versa, e é a partir dessa visão de conjunto que o homem elabora a

estudo de casos, permitindo a construção de um conjunto de situações que expressaram o papel, a responsabilidade e as conseqüências das ações implementadas pela escola, pelo serviço de psicologia e pelos outros equipamentos públicos nestes casos específicos. Além disso, os casos foram discutidos em suas semelhanças e diferenças para que fosse possível extrair sínteses deste processo.

As informações obtidas por meio das diversas fontes compuseram a elaboração dos estudos de casos, que são apresentados a seguir, segundo a seguinte estrutura:

Caso de Josué⁷

A criança

No início do acompanhamento Josué tinha nove anos, freqüentava a 2ª série do Ensino Fundamental e era o mais velho de quatro irmãos. Sua mãe teve os três primeiros filhos com o primeiro companheiro (falecido há alguns anos) e os demais com o segundo companheiro, atual padrasto de Josué.

Josué era uma criança ativa, curiosa, apresentava bom desempenho nas atividades escolares e também um comportamento questionador, o que em muitos momentos era visto como indisciplina pelas professoras e pela equipe da escola.

Durante o acompanhamento da criança no contexto escolar percebeu-se que quando Josué vivenciava uma situação familiar conflituosa, como na ocasião da separação dos pais, ele mostrava-se mais agitado e envolvia-se em brigas, ocasionando sua suspensão da escola por alguns dias.

A situação-problema

A família foi três vezes notificada pelo Conselho Tutelar (CT) devido a denúncias de violência doméstica praticada pelo padrasto contra as crianças. Estas denúncias foram oriundas de três fontes: a primeira realizada por uma vizinha da família, a segunda feita por profissionais do posto de saúde e a terceira feita pela própria mãe.

A rede de proteção

Após a notificação do CT, a pedido da direção, foi realizada na escola uma reunião com representantes de diferentes órgãos públicos que atendiam a família de Josué, incluindo a

síntese que lhe permite descobrir a estrutura significativa da realidade a que se depara (Konder, 2005).

⁷ Os nomes das crianças são fictícios.

Coordenadoria de Assistência Social do município (CRAS) responsável pela região na qual a escola e as famílias estavam localizadas, o posto de saúde do bairro e de uma creche administrada por uma Organização não-governamental. Nesse encontro, a equipe de psicologia da escola recebeu as primeiras informações sobre a situação dessa família e foi acertada a realização de um trabalho intersetorial no atendimento ao caso.

Concomitantemente ao acompanhamento da criança na escola, foram realizadas reuniões intersetoriais mensais na Coordenadoria Regional de Assistência Social. Nessas reuniões havia discussão sobre vários casos, incluindo o de Josué e sua família e eram definidas ações e encaminhamentos, de acordo com a evolução da situação das famílias atendidas.

Cabe mencionar que nenhum representante da Vara da Infância e da Juventude e do Conselho Tutelar participou dessas reuniões, apesar do caso de Josué estar em trâmite nestes órgãos. As comunicações com estes equipamentos públicos ocorriam via telefone e pelo envio de documentos elaborados conjuntamente pelos segmentos que compunham a rede de proteção à criança, no caso do Conselho Tutelar também foram agendados encontros com alguns conselheiros.

No entanto, é importante destacar que existiam dificuldades na comunicação com estes órgãos, o que pode ser exemplificado pelo fato de que algumas informações relevantes contidas do estudo psicossocial solicitado pelo juiz da Vara da Infância, não terem sido repassadas e discutidas com os demais profissionais integrantes da rede de proteção.

Os pais

A partir das conversas realizadas com os responsáveis de Josué pôde-se perceber que a história da mãe revela uma trajetória de sofrimento envolvendo o abandono dos pais e o casamento aos 15 anos e também o diagnóstico de depressão segundo o médico do Centro de Saúde. A história do padrasto de Josué também é marcada pelo abandono da família e por um comprometimento visual grave que o impede de trabalhar. A família recebia duas pensões do governo de um salário-mínimo cada.

Durante o acompanhamento do caso pelos órgãos que compunham a rede de proteção, os responsáveis de Josué apontaram alguns problemas na forma como a CRAS e a Vara da Infância e Adolescência atuavam com essa família.

Com relação à intervenção da CRAS junto à família, evidenciou-se, segundo o relato da criança e de seus pais, uma postura coercitiva das profissionais deste órgão envolvendo situações de ameaça, excesso de cobranças durante as visitas

periódicas – principalmente relativas à higiene da casa, bem como o repasse de informações para o Conselho Tutelar e para a Vara da Infância. A família relatou que sentia-se muito pressionada e verbalizava uma preocupação constante com a limpeza da moradia. Além disso, durante as reuniões intersetoriais foram evidenciados comentários preconceituosos em relação à criança e a sua família, com a atribuição à primeira de traços de personalidade psicótica e à mãe total incapacidade para cuidar dos filhos.

No que se refere à ação da Vara da Infância, os responsáveis de Josué também apontaram que as visitas realizadas pelos profissionais deste órgão causavam muita apreensão para a família, visto que eles temiam perder a guarda das crianças. As limitações visuais do padrasto e os problemas de saúde da mãe de Josué eram os motivos ressaltados para a possível colocação das crianças em um abrigo.

A despeito das dificuldades e das limitações do padrasto de Josué impostas pela deficiência visual, pôde-se observar o seu empenho no cuidado com a esposa e com as crianças (e não apenas com seus filhos biológicos), além de sua preocupação em conseguir um lugar melhor para morar com sua família e oferecer melhores condições de vida a todos.

A escola e a equipe de psicologia

Na escola, existiam queixas dos professores sobre o comportamento de Josué (envolvendo indisciplina e agressividade) embora apresentasse bom desempenho nas tarefas escolares. Nesse caso, a intervenção do serviço de psicologia atuante na escola tinha por objetivo favorecer o desenvolvimento sócio-emocional de Josué e buscar alterar a visão predominante de culpabilização da criança e de sua família na origem da queixa escolar. A equipe de psicologia também discutia o caso com a direção e com as professoras de Josué, que pouco conheciam ou desconheciam a realidade em que vivia a criança, sendo respeitados os procedimentos éticos.

Nas reuniões intersetoriais, a equipe de psicologia teve uma participação ativa e crítica nas discussões e nos encaminhamentos do caso, com o intuito de provocar a reflexão e a mudança de atitude das profissionais da CRAS com esta família. Esse papel mediador favoreceu a relação entre as duas partes e, de certo modo, minimizou o conflito existente.

O serviço de psicologia também solicitou ao CRAS, a pedido do padrasto de Josué, uma nova moradia para a família e a matrícula do filho mais novo em uma creche. A assistente social conseguiu a vaga para a criança e orientou o padrasto de Josué a fazer o cadastro em um programa de habitação.

No final do ano de 2005, o acompanhamento psicológico foi finalizado devido à transferência da criança para outra escola. No entanto, o caso ainda é foco das reuniões intersetoriais e até o presente momento estava aguardando definição do juiz da Vara da Infância e Adolescência.

Caso de Iara

A criança

Iara tinha cinco anos quando começou a ser acompanhada pela equipe de psicologia, freqüentava o sistema público de educação infantil e possuía uma irmã mais velha que não conhecia. A mãe deu a primeira filha para adoção.

Iara interagia bem com os colegas, participava das atividades e das brincadeiras com seus pares e estabelecia vínculos com facilidade. O acompanhamento dessa criança ocorreu, principalmente, por ela estar vivenciando uma situação de vulnerabilidade, pois na escola não apresentava nenhuma alteração quanto ao comportamento e ao desenvolvimento sócio-emocional.

A situação-problema

Aos três anos de idade Iara foi encaminhada à instituição de educação infantil por meio de um documento enviado pela Vara da Infância. Os motivos desta solicitação estavam associados ao fato da criança apresentar um quadro de desnutrição e pela necessidade de estabelecer contatos com crianças de sua idade, visto que convivia apenas com adultos: a mãe desempregada, o tio e o avô que apresentavam problemas de saúde e uma tia portadora do vírus HIV. Além desta situação de vulnerabilidade em que a criança se encontrava, eles viviam em situação de extrema pobreza.

Após dois anos na escola, a mãe de Iara foi notificada no Conselho Tutelar. A denúncia partiu de uma assistente social do posto de saúde que relatou uma situação de negligência materna nos cuidados com a menina. De acordo com a escola, o posto de saúde e a CRAS, a mãe da criança estava envolvida com prostituição e levava a filha aos bares no período do dia e da noite. Em razão desta notificação, a mãe solicitou da escola um documento de atestado de matrícula e de freqüência.

A rede de proteção

Após a notificação do CT, a pedido da direção foi realizada na escola uma reunião que contava com a participação da diretora, da professora de Educação Especial e de um representante do Conselho Tutelar. Nesse momento, a equipe de

psicologia recebeu as primeiras informações sobre a situação dessa criança e foi acertada a realização de um trabalho intersetorial no atendimento ao caso.

De forma semelhante ao caso descrito anteriormente, o caso de Iara passou a ser discutido nas reuniões mensais que ocorriam na Coordenadoria Regional de Assistência Social e, em virtude da ausência de representantes da Vara da Infância e da Juventude e do Conselho Tutelar, a comunicação com estes órgãos seguiu os mesmos procedimentos previamente mencionados.

As medidas de proteção realizadas pela CRAS em relação à família de Iara envolveram o encaminhamento da mãe a um curso profissionalizante e a inclusão da família em um programa de complementação de renda. Devido ao quadro de desnutrição de Iara, essa criança também foi encaminhada para um programa alimentar.

Os pais

A história da mãe de Iara foi marcada por uma gravidez aos 17 anos, o nascimento de uma menina que, devido à falta de condições financeiras e de apoio da família, foi entregue a uma vizinha próxima. Iara, então, é a segunda filha, mas apesar das dificuldades que a mãe atravessava, não foi entregue a adoção. A mãe relata que o pai de Iara é ausente e não a registrou como filha, por isto estava entrando com uma ação na Justiça para ele assumir a paternidade. No entanto, o pai da criança pagava uma pensão e entregava uma cesta básica por mês à mãe de Iara.

É importante ressaltar que após a denúncia de negligência, a mãe de Iara passou a acompanhar a filha diariamente a escola e a participar assiduamente das reuniões de pais, demonstrando-se preocupada com o desenvolvimento da criança.

A escola e a equipe de psicologia

Ao longo do andamento do caso o serviço de psicologia procurou atuar como mediador entre a escola, a família e o Conselho Tutelar, por meio do acompanhamento realizado com a menina e das conversas com as professoras, com a mãe, além de contatos com outros profissionais da equipe escolar.

As informações eram partilhadas com a escola, no entanto as educadoras mostravam pouco comprometimento com a situação de Iara, uma vez que apenas a diretora mostrava-se interessada em discutir o caso. Porém, cabe salientar que as educadoras posicionavam-se contrárias à separação da criança de sua mãe, pois consideravam que a mãe mostrava-se carinhosa e cuidadosa com a filha.

No final do ano de 2005 a criança continuava sob o acompanhamento dos órgãos públicos, mas o

acompanhamento psicológico foi finalizado devido a sua passagem para o ensino fundamental.

Discussão

As ações dos diferentes agentes envolvidos levaram à reversão do quadro de violência e de negligência a que essas crianças estavam submetidas. Tais ações foram praticadas de diferentes formas que variavam desde uma postura ameaçadora as famílias a medidas que visavam o fortalecimento e a melhoria das condições de vida das crianças e de seus familiares.

A partir dos casos descritos, a análise das informações foi realizada com base em três dimensões principais: o papel da escola, o papel dos órgãos públicos que compunham a rede de proteção à infância e o papel do serviço de psicologia no acompanhamento das crianças e de suas famílias.

O papel da escola

Evidenciou-se nos casos apresentados uma postura semelhante por parte da escola em lidar com situações envolvendo situações de negligência e violência contra crianças.

Em relação ao papel da direção das escolas, verificou-se que houve interesse em discutir e acompanhar os casos, principalmente por intermédio da equipe de psicologia que participava assiduamente nas reuniões intersetoriais. Evidenciou-se também que, em virtude da gravidade das denúncias e da responsabilidade diante das cobranças dos diversos órgãos oficiais, os diretores buscaram atender às solicitações destes órgãos como, por exemplo, no caso da matrícula da criança Iara na instituição de educação infantil, o que configura uma ação predominantemente reativa.

Por outro lado, no que concerne à postura das professoras, ficou clara a falta ou o pouco compromisso destas profissionais com as situações de violação de direitos a que foram expostas as crianças referidas, traduzida pelo pouco ou nenhum interesse das professoras sobre as discussões acerca do andamento do caso e também sobre o contexto sócio-familiar do qual as crianças fazem parte.

A esse respeito, Guzzo (2005) afirma que os educadores temem conhecer a história de vida das crianças que freqüentam as escolas para não se comprometerem e porque não sabem lidar com a realidade vividas por elas. A autora também chama a atenção para a distância existente entre os segmentos sociais, evidenciada na relação professor-aluno, que se manifesta por meio dos valores e das expectativas idealizadas dos educadores sobre o comportamento e o desempenho e de concepções sobre a função da

família em relação aos alunos que estudam em escolas públicas.

Dentro deste cenário, também foram observadas situações e atitudes ambivalentes das professoras que ora culpabilizavam a criança e sua família, considerando-a criança como hiperativa, agressiva e indisciplinada, ora a viam como uma vítima de uma condição social adversa, o que pôde ser observado especialmente no caso de Josué.

Neste sentido, Patto (1990) já alertava para as formas de discriminação existentes no interior da escola que geram o fracasso de alunos de segmentos mais pobres da população. Por meio da análise dos relatos de professores e de conversas com crianças e suas famílias, a autora reconstruiu histórias de vida de pessoas e percebeu o quanto o discurso dos educadores estão imersos no preconceito e na discriminação contra populações economicamente desfavorecidas.

Ao proceder dessa forma, a escola favorece o processo de exclusão na medida em que não compreende, não valoriza e/ou ignora a realidade em que crianças e adolescentes vivem.

A esse respeito, para Guzzo (2005), torna-se imperativo que a escola busque novas formas de compreensão da realidade que visem superar a descrença e o imobilismo, na tentativa de tornar-se um espaço para o exercício de autonomia e de liberdade, como também de respeito pelo desenvolvimento dos que vivenciam o processo de escolarização.

Assim sendo, faz-se necessário que a escola assuma a responsabilidade nesse processo, desenvolvendo ações que permitam a discussão e a reflexão dos agentes educacionais sobre o tema em questão e acerca do papel de cada educador na denúncia e no acompanhamento de casos envolvendo violência e abusos cometidos contra crianças e adolescentes. Mas para tanto, primeiramente é fundamental que ocorra uma mudança nas concepções (incluindo aqui juízos e preconceitos) e nas atitudes frente às camadas menos favorecidas.

Tal mudança exige, portanto, a necessidade de conscientização dos educadores sobre os mecanismos ideológicos existentes no sistema neoliberal que dão continuidade, legitimam e naturalizam as desigualdades sociais, permitindo assim uma compreensão mais ampla da realidade (em sua complexidade) em que vive a maioria da população brasileira, evitando deste modo julgamentos reducionistas e preconceituosos sobre esses indivíduos.

O papel dos outros equipamentos públicos

Com base no relato dos casos foram constatadas algumas ações dos equipamentos públicos que precisam ser discutidas e analisadas

pelos profissionais com o intuito de favorecer a adoção de um posicionamento mais crítico quanto à efetivação das políticas públicas e à construção das redes de apoio e proteção à infância.

Tanto no caso de Iara como no caso de Josué tornaram-se evidentes mais medidas curativas do que preventivas. Um exemplo disto foi a matrícula de Iara na escola após a solicitação do juiz da Vara da Infância e da Juventude.

A entrada da Iara a escola, via solicitação do juiz, foi um aspecto positivo, pois nesse espaço ela pôde receber um acompanhamento mais próximo, o que favoreceu a discussão coletiva sobre o seu caso. No entanto, isso somente foi concretizado devido à intervenção do referido órgão, pois a criança estava fora da escola possivelmente por causa da falta de vagas nas escolas públicas da região.

Souza et al. (2003), ao discutirem a relação entre o CT e a escola, focalizaram essa questão apontando ser comum o pedido das famílias ao CT de vagas em escolas de educação infantil e fundamental. Estas autoras consideraram, ainda, que estas solicitações são provenientes das famílias mais pobres, as que sofrem as conseqüências diretas da falta de vagas nas escolas públicas, bem como da baixa qualidade do ensino oferecido.

Outro aspecto observado no caso das duas crianças foi o papel coercitivo que estas entidades vêm assumindo na comunidade. Isto se evidenciou quando as famílias demonstraram medo de perder a guarda dos filhos (no caso de Josué pela preocupação exacerbada dos pais em manter a casa limpa e no caso de Iara pela participação freqüente da mãe nas reuniões da escola). Notou-se que os pais agiam dessa forma não porque tinham consciência da importância destes aspectos para o desenvolvimento das crianças. Eles o faziam por medo. Neste caso, os equipamentos públicos ao invés de funcionarem tendo como funções a orientação, o suporte e a proteção, tornaram-se instrumentos de opressão para essas famílias.

A esse respeito, Weber (2005) aponta a necessidade de um maior esclarecimento do papel do Conselho Tutelar a comunidade escolar e a sociedade como um todo. Esta falta de clareza sobre o papel deste Conselho para a escola, para pais e para a comunidade ocasionava a visão do CT como um órgão repressor e punitivo, ao invés de ser considerado como um equipamento que visa proteger crianças e adolescentes, conforme está exposto no ECA.

Ademais, observou-se na relação entre os órgãos que compunham a rede a ocorrência de fragmentação de informações e a descontinuidade nas ações entre os diferentes equipamentos que trabalhavam com as crianças e suas famílias. Essa dificuldade de interação e de troca de informações sobre o andamento dos casos, especialmente com os profissionais da Vara da Infância e da Juventude,

em muitos momentos dificultou a definição de encaminhamentos para ambos os casos.

É importante destacar que a ação de alguns técnicos foi guiada por preconceitos e estereótipos, como por exemplo, quando uma profissional da rede considerou Josué como portador de traços de personalidade psicótica e a mãe como incapaz de cuidar dos filhos.

Neste sentido, ainda se tem a visão de que o indivíduo é o único responsável por suas condições de vida, ou seja, os problemas não são vistos como produto de um determinado contexto histórico e social. Parece que o trabalho nestas entidades segue parâmetros de normalidade e a partir deles são feitas leituras (em geral repletas de juízo de valor) sobre a vida das famílias. Diante deste quadro, muitas vezes, as famílias sentem-se coagidas diante da autoridade e presas num emaranhado de normas e percursos estranhos aos seus modos de vida e são chamadas a neles se enquadrarem.

A existência de diferentes visões sobre as pessoas e as famílias atendidas, evidenciadas pelo confronto entre diagnósticos realizados pela psicóloga da CRAS e pelo serviço de Psicologia da escola configurou-se como um momento importante, pois favoreceu a emergência das contradições presentes entre o discurso e a prática de profissionais que tem, entre outras funções, a de promover o desenvolvimento de potencialidades e o fortalecimento de vínculos familiares e coletivos junto à população em situação de vulnerabilidade social.

Embora as ações dos profissionais da área assistencial tenham como meta modificar a realidade das pessoas atendidas, isso não é concretizado. Em geral, ameniza-se temporariamente o problema, mas não se consegue resolvê-lo. Tal quadro também produz sofrimento a esses profissionais, que muitas vezes se sentem impotentes diante da cristalização das condições de opressão em que vive essa parcela da população, conforme destacam Senra (2005), Guzzo e Lacerda Júnior (2007).

Vale lembrar também que após a notificação não foram identificados quaisquer sinais de agressão e violência doméstica pelos representantes dos outros equipamentos públicos (posto de saúde e creche) que atendiam os demais irmãos de Josué. Isto possivelmente deve-se a ação do Conselho Tutelar, quando das solicitações para o comparecimento dos responsáveis neste órgão, bem como ao trabalho da rede intersetorial.

O papel do serviço de psicologia

Com base nas informações obtidas identificamos duas formas de atuação dos profissionais de psicologia que atendiam os casos: uma hegemônica que envolveu ações direcionadas

a legitimação da exclusão social, por meio da patologização da pobreza e da culpabilização das vítimas (no caso dos alunos e suas famílias), e outra problematizadora que visou explicitar as contradições dos diferentes serviços que atendiam as crianças e seus familiares, bem como desmistificar rótulos, preconceitos e práticas institucionalizadas com o intuito de promover a conscientização, o que necessariamente implica em mudanças pessoais, políticas e sociais.

A crítica a esse modelo de atuação hegemônico (clínico e descontextualizado) tem sido feita por diversos autores que ressaltam a necessidade de sua superação e a importância do compromisso desse profissional com o processo de democratização educacional e social (Patto, 1984, 1990; Maluf, 1994) e com objetivos relacionados à transformação da sociedade (Martín-Baró, 1996; Guzzo, 1999; Meira, 2000; entre outros).

As ações do serviço de psicologia vinculado a Secretaria de Assistência e do serviço de psicologia presente na escola apontam para a existência de diferentes formas de olhar e intervir na realidade, o que conseqüentemente produziram efeitos opostos sobre a vida das pessoas nos casos apresentados: alguns reforçando as formas de opressão a que estas pessoas já estão submetidas, outros como possibilidades de emancipação e de mudança em suas condições concretas de vida.

A desmistificação de rótulos e preconceitos e a identificação das contradições existentes entre o que está preconizado nas políticas de proteção à criança e nas ações efetivamente realizadas pelos diferentes segmentos que compõem a rede são práticas essenciais no rol de atividades do psicólogo que atua em contextos educativo-comunitários, a partir de um compromisso ético-político de transformação social.

Esse compromisso pressupõe a conscientização como atividade necessária para o psicólogo (Martín-Baró, 1996; Prilleltensky, 1989; Guzzo Lacerda Júnior, 2007), o que implica no reconhecimento do homem como agente de transformação de si próprio e do mundo, isto é, como um agente de sua própria história (Freire, 1973; 2001).

Ademais, de acordo com Guzzo e Lacerda Júnior (2007), neste processo de conscientização é fundamental focalizar as necessidades pessoais, coletivas e relacionais com o objetivo de identificar as forças opressivas e as possíveis condições para a mudança. Para isso, o diálogo é essencial na medida em que favorece o trabalho em parcerias e a criação de espaços abertos à discussão e à reflexão crítica sobre a realidade.

Nos casos analisados, pôde-se perceber que o serviço de psicologia escolar constituiu-se como um mediador na relação entre a escola e os outros órgãos que participavam da rede de proteção à

infância e como suas ações buscaram favorecer mudanças na forma dos profissionais lidarem e intervirem junto às crianças e suas famílias.

No entanto, a criação de espaços de interlocução e a realização de um trabalho em redes de integração entre os diversos sistemas que atuam com crianças e adolescentes, necessidades apontadas por Prilleltensky e Nelson (2002), não é tarefa fácil uma vez que requer uma série de aspectos abrangendo desde a criação de espaços de discussão em diferentes âmbitos, como na escola e na própria rede intersetorial, assim como a atenção e o trato com questões de ordem jurídicas e/ou burocráticas que, não raro, interferem na realização dos encaminhamentos definidos pelo grupo, gerando atrasos na condução das medidas de proteção e, por conseguinte, causando prejuízos para as pessoas envolvidas. Nessa situação, vidas ficam "em espera" como nos casos apresentados que ainda aguardam definição da justiça.

Assim, cabe ao psicólogo - comprometido com a transformação social - levar em consideração tal cenário, mas sem deixar de refletir em conjunto com os sujeitos e demais profissionais sobre as circunstâncias que geram tais prejuízos e também de buscar promover ações coletivas que se coadunem a fim de concretizar mudanças nesses contextos.

Considerações Finais

Conclui-se que apesar da proposta de atendimento às famílias ser intersetorial existiram dificuldades na realização do trabalho em rede, o que indica a necessidade de mudanças e de uma visão mais crítica dos profissionais acerca das dimensões sócio-econômicas que produzem as condições de opressão e de desigualdade presentes na realidade brasileira.

No tocante à ação do psicólogo, seja na escola, na comunidade ou mesmo nos serviços de assistência, cabe salientar que, embora a formação em psicologia ainda não forneça os subsídios necessários à intervenção nesta realidade vivida por uma grande parte da população, o psicólogo necessita pautar sua ação em um compromisso ético-político e social em favor da melhoria nas condições de vida das classes menos favorecidas.

Por fim, torna-se necessário frisar que este estudo pretendeu analisar um contexto específico envolvendo as ações de profissionais e de instituições responsáveis pela proteção de crianças e adolescentes, ressaltando aspectos e situações que permitiram uma reflexão sobre o papel desses órgãos no processo de efetivação dessa política social.

Referências

- Anderson, P. (2000). Balanço do neoliberalismo. In E. Sader, & P. Gentili, (Orgs.) *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático* (pp.9-23). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Lei no 8.069 de 13 de julho de 1990 (1990, 13 de julho). *Estatuto da criança e do adolescente*. Brasília, DF: Presidência da República. Retirado em 10 de maio de 2007 de <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>.
- Brasil (2004). *Política nacional de assistência social*. Brasília, DF: Secretaria Nacional de Assistência Social. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.
- Faleiros, V. P. (s/d). *Redes de exploração e abuso sexual e redes de proteção*. Retirado em 10 de maio de 2007 de <http://www.cecilia.org.br/banco/violencia.htm>
- Freire, P. (1973). *Uma educação para a liberdade*. Porto: Escorpião.
- Freire, P. (2001). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (9ª Ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Guzzo, R. S. (1999). Novo paradigma para a formação e atuação do psicólogo escolar no cenário educacional brasileiro. In R. Guzzo, (Org.) *Psicologia escolar: LDB e educação hoje* (pp.131-144). Campinas: Alínea.
- Guzzo, R. S. (2005). Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto. In A. Martínez, (Org.). *Psicologia escolar e compromisso social*. (pp.17-19).Campinas: Alínea.
- Guzzo, R. S. L. & Lacerda Junior, F. (2007). Libertação em tempo de sofrimento: Reflexões sobre o trabalho do psicólogo e a realidade brasileira. *Revista Interamericana de Psicologia*.
- Konder, L. (2005). *O que é dialética*. São Paulo: Brasiliense.
- Maluf, M. R. (1994). Formação e atuação do psicólogo na educação: dinâmica de transformação. In *CFP. Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação* (pp.157-200). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Martin-Baró, I. (1996). The role of the psychologist. In A. Aron, & S. Corne, (Orgs.) *Writings for a liberation psychology*. Cambridge: Harvard University Press.
- Meira, M. E. (2000). Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In E. Tanamachi; M. Proença, & M. Rocha, (Orgs.) *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos* (pp.35-71). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Patto, M. H. S. (1984) *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1997) Para uma crítica da razão psicométrica. *Revista Psicologia USP*, 8(1), 47-62.
- Prilleltensky, I. (1989). Psychology and the status quo. *American Psychologist*, 44, 795-802.
- Prilleltensky, I. & Nelson, G. (2002). *Doing psychology critically: making a difference in diverse settings*. New York: Palgrave Macmillan.
- Sêda, E. (1997). *XYZ do Conselho Tutelar*. São Paulo: IMESP.
- Senra, C. M. (2005). *Sentidos subjetivos da prática profissional de psicólogos comunitários em espaços institucionais*. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- Souza, M. P., Teixeira, D. C. & Silva, M. C. (2003) Conselho Tutelar: um novo instrumento social contra o fracasso escolar? *Psicologia em Estudo*, 8(2), 71-82.
- Tonet, I. (2005). *Educação, cidadania e emancipação humana*. Ijuí: Editora UNIJUÍ.
- Weber, M. A. (2005). *Violência doméstica e rede de proteção: dificuldades, responsabilidades e compromissos*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas: Campinas.

Categoria de contribuição: Relato de Pesquisa
Recebido: 27/10/07
Aceito: 18/01/08

Atitudes Sociais de Profissionais que atuam junto a Pessoas com Deficiência, no Rio de Janeiro, no Contexto das Políticas Públicas de Inclusão

Social Attitudes of Professionals Who Work with Impaired People in Rio de Janeiro within the Context of Public Policies for Inclusion

Vanessa Siqueira Manhães¹

Ana Cristina Barros da Cunha²

Resumo

Este artigo investigou e analisou as atitudes sociais de profissionais que trabalhavam com pessoas com deficiência em instituições de atendimento clínico e educacional especializado no Rio de Janeiro no contexto atual das políticas públicas de inclusão. Foi aplicada a Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI) a 44 profissionais para analisar suas atitudes sociais em relação à inclusão e discutir essas atitudes face às atuais políticas públicas de inclusão nacionais e internacionais. Os altos escores obtidos na análise da escala demonstraram que as atitudes sociais dos profissionais frente à inclusão eram positivas. Contudo, a despeito do contexto das políticas inclusivas e das atitudes sociais positivas apresentadas pelos profissionais participantes deste estudo, é importante discutir o desafio para promover uma real inclusão. Para a superação do modelo excludente nos dias atuais, faz-se necessário integrar teoria e prática no contexto da inclusão, tanto em nível estratégico (político) quanto em nível tático (atividades cotidianas de reabilitação nas instituições).

Palavras-chave: inclusão social, políticas públicas, pessoas com deficiências, atitude profissional.

Abstract

The authors investigated and analyzed social attitudes of professionals who worked with impaired people in clinical and educational specialized institutions in Rio de Janeiro in the context of public policies for inclusion. The Likert Scale of Social Attitudes toward Inclusion (ELASI) was applied to 44 professionals aiming to analyze their social attitudes toward inclusion as well as to discuss those attitudes regarding national and international public policies for inclusion. The high scores of the ELASI scales showed that social attitudes of professionals towards inclusion were positive. However, despite of the existence either of public policies for inclusion and of positive social attitudes among professionals, the promotion of social inclusion remains a real challenge. To get over the contemporary social excluding model, it is necessary to integrate theory and practice into a context of inclusion either in the strategic level (policies) and the tactic level (routine activities of the rehabilitation institutions).

Key words: social inclusion, public policies, impaired people, professional attitudes.

¹ Estudante de graduação em Psicologia, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. Contato: vanessamanhaes@ig.com.br

² Professora Doutora do Departamento de Psicologia Clínica do Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. Contato: acbcunha@yahoo.com.br

Introdução

No mundo de hoje as pessoas estão enredadas em um processo histórico e sócio-cultural, em que a organização social naturaliza e legitima o status dos indivíduos com base no papel social que eles desempenham (Amaral, 1995). Para a pessoa com necessidades educativas especiais (NEE) ou deficiência³ a situação não poderia ser diferente, já que ela passa por um processo de estigmatização que a subestima como pessoa, ao passo que superestima a sua deficiência a partir da marca de tudo aquilo que é diferente e causa impacto (Goffmann, 1982).

Algo que desvia da rotina e perturba a ordem já estabelecida demanda uma atenção especial e produz esforços no sentido de compreender, cuidar, prever e controlar o “novo fenômeno”. De um modo geral, em uma ordem social sistematizada por normas, as pessoas vivem com base em expectativas e, conseqüentemente, desenvolvem meios de lidar com aquilo que é inesperado e que pode lhes causar angústia, mal-estar e desconforto (Amaral, 1995). Sendo assim, um dos mecanismos psicossociais mais utilizados para enfrentar este tipo de situação seria o indivíduo separar e categorizar como “anormal” aquilo que foge à regra. Tal método de classificação propicia maior conhecimento e gera expectativas comuns em relação ao desvio e, portanto, é de extrema importância para a sociedade, porque mantém a previsibilidade das interações sociais (Vash, 1988; Goffmann, 1982).

Desta forma, o sujeito desviante passa a pertencer a uma categoria especial, que pressupõe determinados tipos de comportamento e causa reações tipificadas. A transmissão destas expectativas perpetua-se e constrói atitudes generalizadas face ao diferente (Vash, 1988) e é a partir desta perspectiva de normatização social que nasce o sentido negativo e excludente da palavra “deficiente”. O conceito de deficiência surge atrelado à compreensão do conceito de civilização com base no fundamento da eficácia, ou seja, a capacidade de produzir efeitos, em que a natureza humana e a singularidade individual não têm, a rigor, nenhum valor (Sasaki, 2003). Encara-se o deficiente como alguém menos humano, alguém a ser excluído, uma vez que a diferença é vista como um sinal negativo.

Assim, o conceito de deficiência invariavelmente remete a outros conceitos como o de incapacidade ou subpotencialidade, ou seja, algo definido por uma falta. Entretanto, se de um lado existe a falta que estigmatiza a deficiência, por

outro há uma falta que paira sobre as pessoas em geral, que pode representar a ausência de consciência sobre sua própria limitação, que pode se constituir em uma referência da própria natureza social do problema da deficiência. Essa ausência de consciência que é atravessada por sentimentos como medo, pena, tristeza ou atitudes de insensibilidade, preconceito, falta de informação, ocultação da realidade, paternalismo, entre outras, acentuam a discriminação e produzem um mundo à parte. Tudo isso repercute na negação do deficiente e em barreiras atitudinais como a segregação e a exclusão, que dificultam, e por vezes até impossibilitam, a convivência social da pessoa com deficiência com as demais e a coloca à margem da sociedade.

De acordo com Jodelet (1999), a exclusão é um fenômeno social, econômico e institucional que se baseia em um discurso retórico repleto de determinações simbólicas, as quais guiam as diferentes formas de relações coletivas. Essas relações, interpessoais e intergrupais, traduzem-se na segregação do estigmatizado, em que ele é colocado à parte ou mantido à distância de uma configuração social e territorial por meio de mecanismos como o afastamento, a marginalização, a discriminação e o fechamento do acesso a recursos.

A falta de comunicação entre grupos aparentemente heterogêneos favorece o desenvolvimento de preconceitos e estereótipos, dois importantes mediadores da exclusão. A distância e o isolamento que daí advém, impede que se desfça o efeito negativo da categorização social. E assim o processo de exclusão e a estigmatização do outro se (re) produz (Jodelet, 1999).

Diante deste quadro, as tendências atuais no campo do estudo e pesquisa sobre a área da deficiência defendem a idéia de incluir socialmente as pessoas com necessidades educativas especiais (NEE), termo mais utilizado nos meios acadêmicos a partir da Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), promovendo, assim, o potencial destas pessoas através do incentivo à sua participação e à sua existência real no mundo. Trata-se de um olhar positivo que se além aos potenciais, às possibilidades e às capacidades de tais pessoas, sem, no entanto, negar ou deixar de considerar as limitações reais em algumas capacidades e desempenho que elas têm devido a sua deficiência.

O modelo da inclusão social tem sido bastante veiculado e discutido, em substituição ao conceito utilizado anteriormente, de “integração social”. Tal modelo introduz um novo paradigma em nossa sociedade e assinala outra etapa no processo de conquista dos direitos por parte das pessoas com deficiência. Ao lutar pela efetivação da condição de cidadão destas pessoas, o paradigma inclusivo as considera como sujeitos políticos, dignas dos

³ Os termos “deficiência”, “deficiente” ou “pessoa portadora de necessidades educativas especiais” serão usados de maneira intercambiável ao longo do texto, pois se referem ao mesmo fenômeno.

mesmos direitos e deveres (civis, sociais e políticos) que os demais membros da sociedade (Brumer, Pavei & Mocelin, 2004; Sassaki, 2003; Rattner, s/d; Correr, 2003; Werneck, 2000).

Para Sassaki (2003), este processo de inclusão como um paradigma social é balizado sob uma proposta de profunda transformação da sociedade, em que a atenção sobre a pessoa com deficiência é desviada para o meio em que esta se encontra, o que supõe uma reciprocidade de ações entre sociedade e deficiência. Seria então o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais, de uma forma ampla e participativa, cidadãos que dela foram excluídos, no sentido de terem sido privados do acesso aos seus direitos fundamentais.

Historicamente, a inclusão como movimento social, iniciou-se nos países desenvolvidos na segunda metade da década de 80. No Brasil, o movimento da inclusão tomou impulso na década de 90 com a difusão das idéias proferidas pela Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), um documento internacional criado na Conferência Mundial de Educação Especial, ocorrida em junho de 1994 em Salamanca, Espanha, em que representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais reafirmaram, através desse documento, o compromisso com a educação para todos.

Desde a emergência da inclusão social como um paradigma no âmbito da deficiência, esforços têm sido feitos no sentido de efetivar propostas e diretrizes inclusivas. Dessa forma, inúmeros são os aparatos legais e diplomáticos que pretendem dar respaldo à efetivação desse processo. Os documentos que serão citados a seguir têm como finalidade promover, por meio da reflexão e de medidas efetivas, mudanças na realidade atual, ainda discriminatória, preconceituosa e pautada em práticas de exclusão para com as minorias em geral.

Em âmbito geral faz-se relevante destacar a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), como obra de referência que respalda toda e qualquer reflexão sobre justiça social e exclusão, constituindo a base para a elaboração dos documentos reguladores aqui apresentados.

Inicialmente, a temática das políticas públicas relativas às necessidades educativas especiais teve sua especificidade contemplada na Declaração dos Direitos do Doente Mental (ONU, 1971) e, posteriormente, na Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (ONU, 1975), que dispõem sobre os direitos civis e humanos relativos às pessoas com deficiência, salientando a necessidade de considerar as necessidades especiais destas pessoas para o planejamento econômico e social.

Em favor do asseguramento dos direitos explicitados nas declarações acima citadas, percebe-se o esforço de instâncias internacionais

em indicar estratégias concretas que viabilizem e efetivem propostas de igualdade e participação plena da pessoa com deficiência. Neste ensejo, destaca-se a proclamação pela ONU em 1981 do “Ano Internacional das Pessoas Deficientes”, o que garantiu visibilidade ao tema e desencadeou ações políticas, como, por exemplo, o Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência (ONU, 1982). Este programa constitui-se importante documento que norteia as ações de prevenção e reabilitação da pessoa com deficiência, assim como propõe medidas eficazes para a promoção da igualdade para estas pessoas. Para a execução destas ações proclamou-se a Década das Nações Unidas para as Pessoas com Deficiência entre os anos de 1983 a 1992.

A partir de toda esta efervescência na década de 80, a responsabilidade para com a questão da deficiência vai ganhando contornos mais específicos e as propostas se tornam cada vez mais direcionadas até os dias atuais. A Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), por exemplo, define os princípios, políticas e práticas em educação especial, defendendo a inclusão em escola regular. Igualmente, este documento lança o termo necessidades educativas especiais (NEE) e, no âmbito nacional, fundamenta alguns decretos e leis importantes relativas à regulamentação da inclusão educacional (Brasil, 1996; Brasil, 2001).

No que se refere à regulação e estabelecimento de diretrizes na área da acessibilidade, tem-se a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (APAE, 2001) que defende a implantação do desenho inclusivo em todos os ambientes, produtos e serviços. Ainda com relação à acessibilidade, no Brasil tem-se a Lei 10.098/00 (Brasil, 2000b), conhecida como a Lei da Acessibilidade, que trata das barreiras arquitetônicas e urbanísticas, ambas regulamentadas pelo Decreto 5296/04 (Brasil, 2004).

Por fim, em comunhão com todos os princípios e políticas públicas acima citados, e reafirmando a necessidade de plena integração da pessoa com deficiência à sociedade, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (OEA, 1999) sustenta a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.

Após duas décadas de mobilização, a deficiência continua em pauta no terceiro milênio, o que pode ser verificado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e na promulgação da Década das Américas pelos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência, promulgada para o período de 2006 a 2016 (OEA, 2006). As propostas vinculadas a esta convenção abrangem conceitos recentes, reivindicando o

protagonismo e a autonomia da população em questão, por meio da adoção do modelo inclusivo como paradigma.

No Brasil, a partir da década de 90 as iniciativas políticas passaram a acompanhar toda esta mobilização do cenário internacional quando, além de ter sido assinado documentos internacionais, as políticas públicas nacionais passaram a contemplar algumas outras questões acerca da deficiência, tais como a educação, a assistência social, a saúde, a cultura e desporto, os direitos ao trabalho etc, algumas destas já citadas anteriormente.

Inicialmente, a Constituição da República Federativa do Brasil atravessa o tema dos direitos do deficiente ao estabelecer como um de seus fundamentos a dignidade da pessoa humana (Artigo 1º, inciso III) e em seu artigo 3º, inciso IV, definir como um de seus objetivos “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1988). Ao longo da Constituição outras disposições relativas à integração da pessoa deficiente são definidas nos mais variados aspectos.

A partir de então pode-se situar outros pontos na legislação brasileira que abordam o tema aqui discutido. Dentre eles a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, sobre o Direito das Pessoas Portadoras de Deficiência, que define o apoio à integração social através das funções do poder público nas mais diversas áreas de atuação (educação, saúde, edificações e trabalho) (Brasil, 1989). Vale também destacar a polêmica Lei nº 8.742 de 7 de dezembro de 1993, Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS), que garante o benefício de prestação continuada (1 salário mínimo mensal) à pessoa deficiente que não tenha condições de subsistência (Brasil, 1993).

Igualmente, o Decreto 3298/99 constitui uma importante ferramenta para o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Brasil, 1999), documento base para a implementação do modelo de inclusão social no Brasil. E, ainda, nesta mesma direção situa-se a Lei 10.048/00 sobre o atendimento prioritário à pessoa com deficiência (Brasil, 2000a) e, ainda em tramitação no Senado Federal, encontra-se a formulação do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Projeto de Lei nº 7.699/06), que já promove grandes debates e controvérsias (Brasil, 2006).

Alguns consideram ser esta medida um retrocesso, pois se tratando de uma lei à parte compartilha da idéia de ser o deficiente alguém especial, segregado dos outros cidadãos. Para estas pessoas bastaria que as determinações em Constituição fossem cumpridas, dispensando assim a necessidade de leis de proteção. Outros, porém,

vêm no Estatuto mais um instrumento na defesa dos direitos individuais e coletivos de pessoas com deficiência e, portanto, auxiliaria na execução da inclusão social (Nogueira, s/d; Moura, s/d).

Verifica-se neste breve histórico, que as principais declarações e políticas públicas, tanto nacionais quanto internacionais, voltadas à inclusão apontam estratégias e alternativas que propõem viabilizar uma existência mais justa às pessoas com deficiência, pautando-se no reassseguramento dos direitos da população em questão, na não discriminação e promoção de igualdade, na garantia de tratamento e intervenções adequadas à reabilitação, no desenvolvimento das potencialidades e no resgate da autonomia destas pessoas, assim como no direito à convivência e à participação social.

De acordo com Pinheiro (1997), a mobilização dos diversos movimentos sociais no Brasil, organizados em prol da condição de sujeitos de sua vontade e de direitos das pessoas com deficiência, existe a menos de três décadas. Nesse período, houve avanços significativos que conferiram visibilidade social ao tema, ainda que mínima. No entanto permanecem ainda obstáculos que mantêm a exclusão das pessoas com deficiência, em termos de uma vida independente, auto-sustentada e plena.

Até a década de 1980, a legislação brasileira tinha um caráter basicamente assistencialista e paternalista, ratificando a visão e a prática com as quais geralmente vinham sendo tratadas as questões envolvendo as pessoas portadoras de deficiência. Tais políticas centravam-se na adaptação social e reabilitação e, assim, cabia à pessoa com deficiência adaptar-se ao meio onde vive e não o contrário. Atualmente, as políticas públicas nacionais visam à inclusão da pessoa com deficiência, acompanhando as iniciativas realizadas em âmbito internacional por entidades como o Movimento de Direitos Humanos, a ONU, entre outras. Nesse sentido, a inclusão é entendida em um sentido mais amplo, envolvendo as esferas culturais, formal-legal, socioeconômica (educação e formação profissional), política e civil (acessibilidade). Não obstante, o objetivo continua sendo "normalizar" aqueles que "são tidos como anormais" (Brumer et al., 2004).

Reconhecendo a inclusão social como uma vertente preponderante na discussão das questões relativas às necessidades especiais e, tomando como referência a análise das políticas públicas acima referidas, depara-se com um outro fator de extrema importância para a reflexão e efetivação do modelo inclusivo: as barreiras atitudinais. De acordo com concepções clássicas da psicologia social as atitudes seriam “uma organização duradoura de crenças e cognições em geral, dotada de carga afetiva pró ou contra um objeto social definido, que predispõe a uma ação coerente com as

cognições e afetos relativos a este objeto” (Rodrigues, 1983, p. 345).

Apesar das inúmeras limitações em se associar diretamente atitudes a comportamentos, o conhecimento das atitudes das pessoas é uma estratégia muito utilizada com o fim de compreender as ações alheias, uma vez que se acredita ser a atitude capaz de influenciar a escolha das ações de uma pessoa e mantê-la de forma consistente se comportando de acordo com estas atitudes. Portanto, uma análise cuidadosa deste aspecto no processo de inclusão da deficiência requer uma ferramenta própria de investigação.

Dentre os instrumentos destinados à avaliação de atitudes sociais, como por exemplo, a escala Thurstone de intervalos, a escala de distância social de Bogardus, a escala cumulativa de Guttman (Omote, 2005), destaca-se a escala Likert, que pode ser considerada um instrumento adequado para verificar e mensurar tais atitudes. O uso deste tipo de escala possibilita que o sujeito entrevistado tenha suas medidas inferidas sobre suas crenças, sentimentos e comportamentos em relação ao objeto estudado (Oliveira, 2001).

A escala Likert, ou escala somatória, diz respeito a uma série de afirmações relacionadas ao objeto pesquisado, isto é, representam várias assertivas sobre um assunto. Os respondentes não apenas respondem se concordam ou não com as afirmações, mas também informam qual seu grau de concordância ou discordância. É atribuído um número a cada resposta, que reflete a direção da atitude do respondente em relação a cada afirmação. A somatória das pontuações obtidas para cada afirmação é dada pela pontuação total da atitude de cada respondente (Oliveira, 2001).

No presente estudo, foi usado um tipo de Escala Likert, a Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI), proposta por Omote (2005) com objetivo de verificar e medir as atitudes sociais frente à inclusão social.

Pesquisas recentes utilizaram a ELASI para averiguar as atitudes sociais frente à inclusão de pessoas de ambos os sexos, estudantes de nível superior e professores de educação infantil e ensino fundamental (Carvalho e Omote, 2004; Omote et al., 2005; Omote et al., 2006). Para tanto, Carvalho e Omote (2004) utilizaram o instrumento em questão para refletir sobre a inserção do modelo inclusivo em uma escola do município de Ilha Solteira e verificaram que as atitudes sociais dos professores estudados passaram por mudanças significativas em prol da inclusão de alunos com deficiência.

Igualmente, alunos inscritos no curso de formação de professores também foram investigados, tendo em vista a necessidade destes futuros profissionais participarem da discussão sobre a educação inclusiva. Mais uma vez foi

atestada, por meio da aplicação da ELASI, a possibilidade de modificar, por meio de atividades organizadas, as atitudes sociais destes estudantes em relação à inclusão, visto que houve incremento significativo nos escores do pré –teste para o pós-teste (Omote et al., 2006; Omote et al, 2005;). O referido instrumento de avaliação será mais detalhado posteriormente.

Com base nas políticas públicas que subsidiam a construção de uma realidade brasileira realmente inclusiva, o presente estudo teve como proposta refletir acerca das atitudes sociais frente ao paradigma da inclusão social e educacional que profissionais de atendimento clínico e educacional especializado adotam neste contexto.

Metodologia

Local e participantes

O estudo foi conduzido em 7 instituições de atendimento especializado às pessoas com deficiência na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. Do total de instituições, 03 atendiam à deficiência visual, 02 se dedicavam à educação especial (múltipla deficiência), 01 à deficiência mental e 01 às dificuldades de aprendizagem. Dentre estas instituições 01 era filantrópica, 03 privadas sem fins lucrativos, 01 pública e a última se tratava de 01 organização não-governamental (ONG). Todas se encontram em funcionamento por um período superior a 10 anos e, destas, 05 instituições apresentam vasta equipe multidisciplinar composta por fonoaudiólogo, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, psicopedagogos, psicólogos, dentre outras especialidades. Apenas 01 instituição relatou dispor da presença de apenas psicólogos e fonoaudiólogos em sua equipe técnica.

Foram abordados 44 profissionais, sendo 14 do sexo masculino e 30 do sexo feminino, com idade média de 44 anos e a faixa etária variando entre 22 e 68 anos. Em geral, esses profissionais atuavam na função de pedagogo (n = 04), professor (n = 17), secretária (n = 03), fonoaudióloga (n = 04), serviços gerais (n = 03) e assistente social (n = 02). Na função de psicólogo, psicomotricista, fisioterapeuta e terapeuta ocupacional somente um profissional de cada área foi abordado. Do total de profissionais abordados, 7 não responderam a ocupação que exerciam na instituição.

Instrumento de coleta de dados:

Para identificar as atitudes sociais dos profissionais frente à inclusão, foi utilizada a Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI), forma A, desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Diferença, Desvio e Estigma (Omote,

2005; Omote, Oliveira, Baleotti & Martins, 2006). A ELASI contém 30 itens para a mensuração de atitudes sociais frente à inclusão e outros cinco itens que compõem uma escala de mentira. Cada item se constitui de um enunciado acompanhado de cinco alternativas que expressam diferentes graus de concordância ou discordância com relação ao seu conteúdo: 1) concordo inteiramente; 2) concordo mais ou menos; 3) nem concordo nem discordo; 4) discordo mais ou menos; e 5) discordo inteiramente. Metade dos itens tem enunciado positivo e a outra metade negativo, sendo que o positivo representa a concordância com o conteúdo, o que expressa atitudes sociais favoráveis à inclusão e vice-versa (Omote, Oliveira, Baleotti & Martins, 2006).

A escala de mentira da ELASI é utilizada para verificar a ocorrência de algum problema na mensuração, resultante de desatenção, erro na execução das tarefas exigidas, tendência a falsear o resultado ou qualquer outra ocorrência que possa interferir na resposta à ELASI. As respostas aos itens desta escala são previsíveis e, portanto, ocupam a função de neutralizar as possíveis intervenções externas e indesejadas (Omote, 2005).

Para a construção das formas A e B da ELASI, e as respectivas escalas de mentira, foi elaborada uma versão preliminar de 100 itens e aplicada em uma amostra heterogênea de 266 jovens e adultos de ambos os sexos. Após a análise de itens, foram selecionados 60 itens, que discriminavam melhor as atitudes sociais em relação à inclusão e que depois foram usados para elaborar as formas A e B, estatisticamente equivalentes, contendo cada uma 15 itens positivos e 15 negativos (Omote, 2005).

Procedimento e processamento dos dados

Através de contato telefônico foi apresentada a proposta do estudo e, com anuência da coordenação das instituições, foram agendados encontros com os profissionais participantes, a fim de explicitar o objetivo da pesquisa e solicitar assinaturas do termo de livre consentimento. Após, realizou-se a aplicação direta das escalas aos profissionais ou a aplicação indireta através da distribuição das escalas, com o preenchimento pelos próprios participantes e recolhimento após uma semana.

No total foram aplicadas 50 escalas, das quais 06 foram invalidadas por não terem resposta em um

ou mais dos 35 itens. Cada item da escala foi corrigido de acordo com o gabarito e foram atribuídos valores a cada sentença correta, alcançando um total de pontos por respondente que era considerado um escore total. A medida das atitudes sociais avaliadas pela ELASI é dada por este escore total alcançado por cada respondente, quando são atribuídos valores aos itens em função da alternativa assinalada, obedecendo ao seguinte critério: nos positivos, a nota 5 é para a alternativa concordo inteiramente, nota 4 para concordo mais ou menos, e assim por diante até a alternativa discordo inteiramente, que recebe a nota 1; nos itens negativos, o sentido de atribuição dos valores é invertido, isto é, a nota máxima é para a alternativa discordo inteiramente e a nota mínima, para concordo inteiramente. A somatória das notas obtidas nos itens representa o escore total do indivíduo, que, portanto pode variar entre 30 e 150 pontos totais.

Já para a escala de mentira, constituída por cinco itens, cujas respostas esperadas são as alternativas de concordância total ou parcial, a pontuação é de 0 para as alternativas a ou b e 1 para d ou e. O escore da escala de mentira é a soma dos pontos obtidos nos cinco itens, podendo, então variar de 0 a 5. Os escores da escala de mentira são utilizados tanto para excluir os respondentes que obtêm acima de um certo valor quanto só para instruir o relatório da pesquisa, informando os escores obtidos pelos participantes da pesquisa na escala de mentira, para que cada leitor faça a sua própria interpretação dos dados.

Por fim, os escores foram tabulados e tratados através de programa de análise estatística, o programa *bio-state*, em que se obteve a mediana, a amplitude de variação e o desvio padrão dos escores obtidos na ELASI pelos profissionais participantes.

Resultados

Os resultados encontrados estão apresentados abaixo na Tabela 1, que apresenta a síntese dos resultados, ou seja, a mediana e a amplitude de variação do total de escores que os participantes obtiveram na ELASI. No grupo estudado, os escores variaram entre 106 e 150, com mediana de 131.

Tabela 1 – Mediana, amplitude de variação e desvio padrão dos escores obtidos na ELASI pelo total dos profissionais

| Mediana | Amplitude de variação | Desvio padrão |
|---------|-----------------------|---------------|
| 131 | 106-150 | 11,56257 |

Os escores mínimo e máximo possíveis de serem obtidos na ELASI eram 30 e 150, respectivamente e, como pode ser observado na tabela acima, o escore mínimo obtido entre os profissionais participantes da pesquisa foi de 106 (n=01). Considerando a amplitude de variação dos escores obtidos entre 106 e 150 (n=02), pode-se afirmar que os resultados da ELASI obtidos pela amostra pesquisada apresentaram grande favorabilidade dos profissionais participantes frente à inclusão, ou seja, uma maior ocorrência de atitudes favoráveis desses profissionais em consonância com o paradigma da inclusão.

Discussão

Cabe aqui ressaltar, que o presente estudo fez parte de um projeto de pesquisa cujo objetivo foi propor indicadores de análise do sistema de atenção e atendimento aos indivíduos com deficiência no município e região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, onde é sabido da complexidade do cenário social e econômico para a população em geral, sobretudo para aqueles cidadãos com alguma necessidade especial (Cunha et. al., 2007a, 2007b, 2007c, 2007d). A partir da análise institucional baseada nestes indicadores, identificou-se e discutiu-se sobre o papel e atuação dos profissionais que prestavam atendimento clínico e educacional neste sistema no período de 2005 a 2007. Neste contexto, especificamente, foram investigadas as atitudes sociais destes profissionais frente ao paradigma da inclusão social e educacional utilizando-se um instrumento de avaliação de atitudes sociais, a Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (Omote, 2005).

Dessa forma, com o propósito de refletir acerca das condições de implementação das políticas públicas de inclusão no contexto de atendimento especializado à deficiência no Rio de Janeiro, os resultados do presente estudo sugerem fortemente que a inclusão social como paradigma da área da deficiência tem permeado as representações dos profissionais que atuam no sistema de atendimento investigado, já que os escores obtidos por eles no instrumento acima citado, a ELASI, mostraram que as atitudes sociais daqueles profissionais eram bastante favoráveis à inclusão.

Em outras pesquisas que utilizaram a ELASI com estudantes do magistério e professores do ensino fundamental (Omote et al, 2006) também foram encontrados altos escores na aplicação desta Escala. Quanto à amplitude de variação obtidas na ELASI, foram encontrados valores como AV= 96 a 147 para os estudantes e AV=105 a 143 para os professores; no que se refere às medianas, valores como Md=129 foram obtidos para os estudantes e Md=131 para os professores (Omote et al, 2006).

Tais medidas podem ser consideradas valores próximos aos encontrados neste estudo, o que reassegura que as atitudes sociais adotadas pelos profissionais investigados através da ELASI refletem certa preocupação e conformidade com as questões atuais referentes ao paradigma da inclusão social e educacional (Omote et al., 2006; Omote et al, 2005; Carvalho & Omote, 2004).

Entretanto, pesquisas atuais revelam que a inclusão tende a se concentrar mais no discurso do que na prática profissional e, assim, se torna ausente do cotidiano das instituições e dos profissionais (Cunha et al, 2007a, 2007b, 2007c, 2007d). Portanto, cabe refletir sobre a dissonância entre a prática e a teoria relativas ao processo de inclusão social apontada pelo estudo acima citado e pelas políticas públicas que ainda hoje ressaltam a dificuldade de efetivação da inclusão e buscam estratégias para que isto se concretize (APAE, 2001; ONU, 2006; OEA, 2006).

Embora seja um tanto quanto ultrapassada a discussão dialética teoria X prática, um paralelo entre os fenômenos psicossociais aqui estudados e dados de pesquisas recentes (Cunha et al, 2007a, 2007b, 2007c, 2007d) revelam a discrepância entre estes dois pólos e demandam, mais uma vez, uma discussão com base nesta oposição. Qual seria então a razão da dialética inclusão X exclusão? E o quanto isto repercute em um grande processo de segregação? Ou ainda, em que momentos as reflexões que deveriam subsidiar as intervenções cotidianas dos profissionais resultam meramente em letras mortas nos espaços acadêmicos e institucionais?

As atitudes positivas dos mais variados atores ligados à área da deficiência endossam o fato de que a inclusão social constitui-se um sistema de conceitos e representações bem delineados, ou seja, um discurso unanimemente aprovado. Entretanto, alguns autores ressaltam que as práticas cotidianas são, na maioria das vezes, excludentes e contradizem o paradigma inclusivo (Brumer et al., 2004; Pinheiro, 1997). Assim, a mudança da lógica que subsidia a compreensão de todo processo de inclusão social e educacional não pode avançar se ocorre somente no discurso e não viabiliza a transformação da prática social e profissional junto ao grupo excluído.

Igualmente, a formação profissional também deve estar integrada no processo de reforma estrutural que subsidia a construção e a implementação do paradigma da inclusão. Segundo Cunha et al. (2007a, 2007b), a atuação profissional no atendimento à pessoa com deficiência tem muitas vezes um caráter intuitivo, desprovido do respaldo de qualquer abordagem teórica. Eis aqui um grande percalço para o usuário da rede de atendimento especializado, já que a cisão entre a reflexão e a prática profissional compromete a

noção de integralidade, que é uma condição básica para saúde e bem-estar do sujeito (Brasil, 2005).

O profissional, em seu contato direto com pessoas com deficiência e suas famílias, ocupa lugar privilegiado como agente de novas possibilidades e de co-produção da cidadania e da igualdade desses sujeitos (Campos, 2003). Deste modo, faz-se necessário dispensar maior atenção à formação e à atividade destes profissionais, no sentido de mobilizar maiores esforços para que a inclusão extrapole o âmbito da teoria e se torne uma prática no dia-a-dia das instituições e dos seus usuários.

Aliada às questões acima tratadas, cabe ainda a discussão das políticas mencionadas anteriormente, salientando que as políticas de proteção podem conduzir a um efeito inverso ao assegurar direitos considerados ainda paternalistas. Tais políticas públicas tratam de reinserir os excluídos, mais do que prevenir a exclusão, ou seja, preconizam remediar a situação e não propriamente promover uma mudança estrutural que valorize e favoreça o paradigma da inclusão.

Deste modo, estas leis se constituem como estratégias políticas meramente formais, à medida que os direitos reais, que deveriam ser fruto de uma cidadania ativa e da participação social das pessoas com deficiência, são inviabilizados (Zaluar, 1997). Este tipo de política inviabiliza a autonomia das pessoas com deficiência, renegando-lhes o direito primeiro e fundamental à liberdade, dignidade, igualdade e integridade do ser humano (ONU, 1948; Brasil, 1988).

Embora alguns autores defendam que o movimento das pessoas com deficiência é um dos poucos que construíram três ferramentas que vem aprimorando a democracia, através do protagonismo da população e da legitimação de tais processos por meio de documentos como a Convenção Internacional da ONU (ONU, 2006), o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2006) e as Políticas Públicas para acessibilidade universal como as Lei 10.098/00 e o Decreto 5296/04 (Brasil, 2000b e 2004), por exemplo, é necessário reconhecer que o jogo democrático, realizado numa esfera de disputas, pressupõe o reconhecimento explícito do papel da confrontação e negociação entre os grupos sociais que lutam pela construção e efetivação de seus direitos (Brumer et al., 2004; Teske, 2007).

Nesse contexto, os profissionais que atuam junto às pessoas com deficiência têm importante papel nessa luta e suas atitudes sociais devem estar em consonância com os valores e crenças subjacentes a todo e qualquer processo de inclusão. Corroborando com esta afirmativa, pode-se constatar que no presente estudo os profissionais investigados se mostraram sensíveis às questões relativas à inclusão, visto que, através de

instrumento apropriado para avaliar suas atitudes sociais, eles se mostraram favoráveis em relação à inclusão.

Como pode ser observado na análise das atitudes sociais dos participantes deste estudo através da ELASI, houve unanimidade entre os 44 respondentes em concordar inteiramente com afirmativas como “o direito ao atendimento das necessidades básicas deve ser assegurado a todos” (item 25) ou “As escolas particulares devem adaptar seus recursos para o atendimento de alunos com deficiência” (item 33).

Inversamente, para enunciados como “Não é saudável a convivência de deficientes com os normais” (item 09), os profissionais discordaram plenamente, o que pode ser considerado como bastante favorável à adoção do paradigma da inclusão no contexto de atendimento à deficiência. Tal fato pode constituir um primeiro passo no sentido dos profissionais adotarem, como reflexo das suas atitudes, ações que promovam mudanças na realidade atual, ainda discriminatória, preconceituosa e pautada em práticas de exclusão para com essas minorias, o que, em última análise está implícito nas principais políticas públicas de inclusão (Brasil, 1999; OEA, 1999; OEA, 2006).

Dessa forma, com base em uma ampla discussão acerca das políticas públicas de inclusão, faz-se importante futuros estudos que possam identificar as atitudes sociais tanto de profissionais de atendimento especializado, quanto de outros personagens que atuam no contexto da inclusão, como, por exemplo, a família, o professor etc., para que estes percebam tais atitudes como geradora de uma prática inclusiva e, assim, assumam o papel fundamental de criar um ambiente que favoreça condições de promoção do desenvolvimento da pessoa com deficiência, capacitando-o como agente da sua própria inclusão, a fim de construir uma sociedade efetivamente inclusiva.

Referências

- Amaral, L. A (1995). *Conhecendo a deficiência* (Em companhia de Hércules). São Paulo: Robel.
- Goffmann, E. (1982). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Vash, C. (1988). *Enfrentando a deficiência : a manifestação, a psicologia, a reabilitação*. São Paulo: Pioneira.
- Sassaki, R.K. (2003). *Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos*. Rio de Janeiro: WVA.
- Jodelet, D. (1999). Os processos psicossociais da exclusão. In B. Sawaia (Org.) *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes.

- Brasil (1994). *A Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Retirado em 04 de março de 2007 do <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.
- Brumer, A.; Pavei, K. & Mocelin, D.G. (2004). Saindo da "escuridão": perspectivas da inclusão social, econômica, cultural e política dos portadores de deficiência visual em Porto Alegre. *Revista Sociologias*, 11, 300-327.
- Rattner, H. (s/d). *Democracia participativa: Caminhos para a Inclusão Social*. Retirado em 29 de julho de 2007 do <http://www.lead.org.br/article/view/144/1/87>.
- Correr, R. (2003). *Deficiência e inclusão social: construindo uma nova comunidade*. São Paulo: EDUSC.
- Werneck, C. (2000). *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: WVA.
- Organização das Nações Unidas (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Retirado em 10 de novembro de 2007 do <http://www.unhcr.ch/udhr/lang/por.htm>.
- Organização das Nações Unidas (1971). *Declaração dos Direitos do Deficiente Mental*. Retirado em 19 de novembro de 2007 do http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/sicorde/decl_def_mental.asp.
- Organização das Nações Unidas (1975). *Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes*. Retirado em 19 de novembro de 2007 do http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/sicorde/decl_pessoa_def.asp#conteudo.
- Organização das Nações Unidas (1982). *Programa de ação mundial para as pessoas com deficiência*. Retirado em 19 de novembro de 2007 do http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/sicorde/progra_acao_mundial.asp.
- Brasil (1996). Ministério da Educação e do Desporto. *Lei Nº9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Retirado em 04 de março de 2007 do <http://grad.unifesp.br/alunos/cg/ldb/LDB.pdf>.
- Brasil (2001). Ministério da Educação. *Decreto Nº3956 de 08 de outubro de 2001*. Brasília, DF Retirado em 04 de março de 2007 do <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>.
- APAE (2001). APAE, SP. Relações Internacionais/Instituto. *Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão* (Trad. Romeu Kazumi Sassaki). São Paulo. Documento não publicado.
- Brasil (2000b). *Lei Nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000*. Brasília, DF. Retirado em 10 de novembro de 2007 do <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L10098.htm>.
- Brasil (2004). *Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004*. Brasília, DF. Retirado em 10 de novembro de 2007 do http://www.planalto.gov.br/ccivil/_ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm.
- OEA (1999). *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*. Retirado em 12 de novembro de 2007 do http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/sicorde/con_oea.asp#Texto%20da%20convencao.
- ONU (2006). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Retirado em 12 de novembro de 2007 do <http://www.bengalalegal.com/convencao.php>.
- OEA (2006). *Declaração da Década das Américas pelos Direitos e pela Dignidade das Pessoas com Deficiência (2006-2016)*. Retirado em 25 de novembro de 2007 do <http://www.ubcbrasil.org.br/leis/oea.htm>.
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF. Retirado em 12 de novembro de 2007 do http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm.
- Brasil (1989). *Lei Nº 7.853 de 24 de outubro de 1989*. Brasília, DF. Retirado em 10 de novembro de 2007 do <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L7853.htm>.
- Brasil (1993). *Lei Nº 8.742 de 07 de dezembro de 1993*. Brasília, DF. Retirado em 10 de novembro de 2007 do <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L8742.htm>.
- Brasil (1999). *Decreto Nº 3298 de 20 de dezembro de 1999*. Brasília, DF. Retirado em 12 de novembro de 2007 do <http://www.cedipod.org.br/dec3298.htm>.
- Brasil (2000a). *Lei Nº 10.048 de 08 de novembro de 2000*. Brasília, DF. Retirado em 10 de novembro de 2007 do <http://www.planalto.gov.br/ccivil/Leis/L10048.htm>.
- Brasil (2006). *Projeto de Lei Nº 7.699/06*. Brasília, DF. Retirado em 12 de novembro de 2007 do http://www.camara.gov.br/sileg/prop_detalle.asp?id=339407.
- Nogueira, G. (s/d). *Estatuto da Pessoa com Deficiência: sim ou não?* Retirado em 12 de dezembro de 2007 do http://www.rampadeacesso.com/colunistas/gn_estatuto.htm.
- Moura, J. (s/d). *Estatuto gera polêmica entre deficientes e parlamentares*. Retirado em 10 de

- dezembro de 2007 do <http://jbonline.terra.com.br/extra/2007/12/02/e02124905.html>.
- Pinheiro, H.L. (1997/1998). Os Direitos Humanos e Pessoas Portadoras de Deficiência. In *Relatório Azul – Garantias e Violações do Direitos Humanos no RS* (pp.144-155). Porto Alegre: Assembléia Legislativa.
- Rodrigues, A. (1983). *Psicologia Social*. Petrópolis: Vozes.
- Omote, S. (2005). A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 11(1), 33-48.
- Oliveira, T.M.V. (2001). Escalas de Mensuração de Atitudes: Thurstone, Osgood, Stapel, Likert, Guttman, Alpert. *Revista Administração online – Prática, pesquisa e ensino*. 2(2). Retirado em 01 de outubro de 2007 do http://www.fecap.br/adm_online/art22/tania.htm.
- Carvalho, L.R.P.S. & Omote, S. (2004). Pedagogia Inclusiva: Capacitação de professores do Ensino Fundamental, ciclo I - parcerias necessárias. *Revista Ciência em Extensão*, 1(Supl), 143.
- Omote, S.; Delgado-Pinheiro, E.M.C; Fabron, E.M.G; Moraes, A.C.P.F; Oliveira, A.A.S; Baleotti, L.R.; Martins, S.E.S.O; Carvalho, L.R.P.S (2005). Construção de uma escala de mensuração de Atitudes Sociais em relação à Inclusão. *Anais da 57ª Reunião Anual da SBPC* - Fortaleza, CE - Julho/2005.
- Omote, S., Oliveira, A.A.S., Baleotti L.R. & Martins, S.E.S.O. (2006). Mudança de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão. *Revista Paidéia*, 15(32), 387-398.
- Cunha, A.C.B.; Andrade, A.C.F.; Gonçalves, M.A.; Leandro, M.R.; Luiz, N.V.; Magalhães, K.C.; Manhães, V.S.; Xavier, M. (2007a). Concepções sobre inclusão social e educacional de psicólogos que atendem pessoas com deficiência no sistema de atendimento especializado do Rio de Janeiro. *Anais eletrônicos do VI Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento*, Vitória.
- Cunha, A.C.B.; Andrade, A.C.F.; Gonçalves, M.A.; Leandro, M.R.; Luiz, N.V.; Magalhães, K.C.; Manhães, V.S.; Xavier, M. (2007b). Discutindo Aspectos da Prática Profissional de Psicólogos que Atendem Pessoas com Deficiência no Sistema de Atendimento Especializado do Rio de Janeiro. *Anais eletrônicos do VI Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento*, Vitória.
- Cunha, A.C.B.; Andrade, A.C.F.; Gonçalves, M.A.; Leandro, M.R.; Luiz, N.V.; Magalhães, K.C.; Manhães, V.S.; Xavier, M. (2007c). Uma Proposta de Análise do Sistema de Atenção e Atendimento Especializado a Pessoas com Necessidades Especiais do Rio de Janeiro com base no Paradigma da Inclusão. *Anais eletrônicos do XIV Encontro Nacional da Abrapso*, Rio de Janeiro.
- Cunha, A.C.B.; Andrade, A.C.F.; Gonçalves, M.A.; Leandro, M.R.; Luiz, N.V.; Magalhães, K.C.; Manhães, V.S.; Xavier, M. (2007d). Análise do sistema de atenção aos indivíduos com necessidades educativas especiais no Município do Rio de Janeiro: caracterização das instituições e dos profissionais de atendimento clínico e educacional. *Relatório final do Projeto de Pesquisa e Extensão*. Instituto de Psicologia, UFRJ: 10p.
- Brasil (2005). Comissão sobre Determinantes Sociais da Saúde – CSDH (2005). *Rumo a um Modelo Conceitual para Análise e Ação sobre os Determinantes Sociais de Saúde*. Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Campos, G.W.S. (2003). *Saúde Paidéia*. São Paulo: Hucitec.
- Zaluar, A. (1997). Exclusão e Políticas Públicas: dilemas teóricos e alternativas políticas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 12(35), 29-47.
- Teske, O. (2007). *Um preconceito eficiente*. Documento não publicado. Retirado em 05 de outubro de 2007 do <http://www.ulbra.br/acessibilidade/cantpreconceito.htm>

Categoria de contribuição: Relato de pesquisa
Recebido: 31/01/08
Aceito: 22/02/08

Recriação da Memória Coletiva na Cultura Xakriabá: Reflexões a Partir da Festa de Santa Cruz¹

The Recreation of Collective Memory in Xakriabá Culture: Reflections about the Celebration of Santa Cruz

Carlos Henrique de Souza Gerken²

Ísis Aline Vale Teixeira³

Resumo

A presente pesquisa busca caracterizar os modos específicos de criação, conservação e transmissão do conhecimento em culturas indígenas tradicionais. O contexto da investigação foi o ritual “Celebração de Santa Cruz”, que acontece todos os anos em vários dos povoados da reserva Xakriabá. Trabalhando com observação participante e entrevistas abertas, discutimos a relação entre a ação humana e situações históricas, institucionais e culturais envolvidas no ritual, o qual é liderado por idosos que são responsáveis por escolher o lugar, as circunstâncias e os agentes para a sua realização. Durante o ritual, há a transmissão de “benditos” e “ladainhas” que são peças musicais caracterizadas pela associação entre rima e melodia na forma de um diálogo entre as vozes dos participantes. Estes recursos são essenciais para a apropriação coletiva dos conteúdos do ritual tanto quanto da vida simbólica dos Xakriabá. A Celebração de Santa Cruz é organizada pela lógica da divisão de trabalho e conhecimento relacionada ao status dos idosos. Eles são quem define também os meios tradicionais de transmissão do conhecimento fora do contexto escolar. Tais meios constituem uma modalidade pedagógica peculiar à cultura Xakriabá que permite a interiorização de sua cultura.

Palavras-chave: cultura oral, transmissão da memória coletiva, cognição, educação indígena.

Abstract

This research aims at characterizing specific modes of creation, storage and knowledge transmission in traditional indigenous cultures. The context of investigation was a ritual named Santa Cruz Celebration that happens every year in several settlements of the Xakriabá reserve. Working with participant observation and open interviews, we discuss the relationship between human action and historical, institutional and cultural situations embedded into the ritual. The elders are the ones in charge of leading the ritual, choosing the place, the circumstances and the agents to get involved into it. During the ritual there is a transmission of “benditos” and “ladainhas” which are musical pieces characterized by the association of rhyme and melody in the form of a dialogue between the participants voices. These resources are essential for the collective appropriation of the contents of the ritual as well as of the symbolic life of the Xakriabá. The Santa Cruz Celebration is organized by the logic of the division of labor and knowledge. Such division is based on the status of the elders. They are the ones who define the traditional ways of knowledge transmission out of the schooling context. Those traditional ways of knowledge constitutes the pedagogical modality peculiar to “Xakriabá” culture. Participation in the ritual promotes the internalization of the Xakriabá culture.

Key words: oral culture, transmission of collective memory, cognition, indigenous education.

1 Artigo originado da pesquisa “Processamentos cognitivos em culturas tradicionais indígenas e cultura Xakriabá”, financiada pelo CNPq e pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG). Foi apresentado no GT 20 Psicologia da Educação do 27^o. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED), em 2005.

2 Doutor em Psicologia Educacional pela PUC-SP. Professor adjunto do Dep. de Psicologia da Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ) desde 1990, onde é também Pró-reitor de Pesquisa e Pós-graduação. Desenvolve pesquisas sobre a apropriação da linguagem escrita em culturas tradicionais. Integra o Grupo de Pesquisa do CNPq “Subjetividade e Práticas Sociais” e o Laboratório de Pesquisa e Intervenção Psicossocial (LAPIP) da Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, Brasil. Contato: R. Sargento Wilson Ramos 18, Bairro Segredo, CEP 36307-378, São João Del-Rei, Minas Gerais, Brasil. Telefone: (32) 33733503/(32) 33792402. Email: chgerken@ufsj.edu.br.

3 Psicóloga formada pela Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ) em 2005. Foi Bolsista de Iniciação Científica do CNPq sob orientação do Prof. Dr. Carlos Henrique de Souza Gerken na pesquisa “Processamentos cognitivos em culturas tradicionais indígenas e cultura Xakriabá”.

Neste artigo, pretende-se caracterizar e analisar a Festa de Santa Cruz, importante prática cultural que visa à preservação da memória coletiva Xakriabá. A investigação faz parte de um esforço de compreensão de modos específicos de criação, armazenamento e transmissão de conhecimento em linguagem oral e gestual, constituindo-se num dos desdobramentos teóricos de estudos anteriores, que tinham como principal objetivo compreender o processo de escolarização e apropriação da escrita, a partir da introdução do Programa de Implantação das Escolas Indígenas do Estado de Minas Gerais na Terra indígena Xakriabá (PIEI/MG).

Parte-se do pressuposto de que em práticas culturais como a Festa de Santa Cruz estão presentes mecanismos de negociação de significados que envolvem o deslocamento e a construção de sentidos na fronteira da cultura oral. A idéia central que norteia as investigações é a de que as culturas de base predominantemente orais apresentam formas próprias de construção da memória, de raciocínio abstrato, de classificação de eventos naturais e sociais, que não podem ser reduzidos ao campo pragmático e utilitário, conforme a crítica de Lévi-Strauss (1976), Sahlins (1979) e Oliveira (1997, 1998).

Acredita-se que o estudo desses processos é fundamental, porque funcionariam como mediadores da interpretação dos significados compartilhados no interior da cultura, bem como do acesso a outras formas de linguagem com as quais os Xakriabá estão entrando em contato através da escolarização, da apropriação cultural da escrita e da introdução de sistemas de comunicação como o rádio, a televisão e a Internet, possibilitados pela recente introdução da energia elétrica em várias aldeias.

Esse objetivo só se torna passível de realização por meio de uma abordagem interdisciplinar que busca o aprofundamento no domínio dos fundamentos da pesquisa em antropologia e em psicologia histórico-cultural e na utilização de procedimentos metodológicos que incluem princípios de pesquisa etnográfica, como a observação participante, o uso de métodos audiovisuais de registro e a realização de entrevistas abertas com os sujeitos.

Na abordagem teórica do objeto de pesquisa é fundamental que se situe a cultura como elemento central para a compreensão dos processamentos cognitivos humanos, o que implica um esforço de criação de uma ponte conceitual entre a psicologia e a antropologia. Essa articulação se justifica em função da tentativa de ambas as disciplinas em superar a dicotomia indivíduo-cultura que se enraíza na oposição tradicional entre o biológico e

o cultural, típica da psicologia, temática que passaremos a examinar no próximo segmento do texto.

Psicologia e Antropologia: Desconstruindo Muros

Com o objetivo principal de tentar situar qual deve ser o papel da cultura no desenvolvimento cognitivo humano, pretende-se articular os pressupostos teóricos de alguns estudiosos da antropologia que têm se ocupado dessa temática, como Viveiros de Castro (2002), Geertz (1989, 2001), Brandão (1984, 2002), e da psicologia, como Bruner (1997, 2001), Bruner e Olson (2000), Kruger e Tomasello (2000). O ponto de intercessão de todos esses autores é a defesa da necessidade de reconhecer a centralidade da cultura na compreensão dos processamentos cognitivos humanos. Nesse sentido, a cultura é definida como um conjunto de mecanismos de controle que moldam o comportamento e dão significado às ações humanas.

Na antropologia, os estudos focalizando os universais e as variações culturais do desenvolvimento humano estão associados à noção de sociedade e dizem respeito, especialmente, ao estabelecimento de tipos históricos e morfológicos e aos princípios de relações entre eles. Uma idéia paradigmática está representada na dicotomia *societas* e *universitas* (Dumont, 1965, citado por Viveiros de Castro, 2002), que marca fortemente o pensamento ocidental e se traduz na oposição real entre o ocidente moderno e as demais sociedades, por meio da oposição sociedade/cultura como rótulos englobantes para o objeto da antropologia.

Na psicologia cognitiva, os estudos que vêm sendo desenvolvidos nas últimas décadas seguem duas perspectivas teóricas fundamentais: a primeira concebe a cultura como empreendimento coletivo, na qual todas as formas importantes de aprendizagem são socialmente distribuídas, não havendo necessidade de se estudar o desenvolvimento individual. A segunda perspectiva trata o indivíduo inserido na cultura, em que se pretende compreender o processo de desenvolvimento das crianças em seu universo cultural, conforme a tradição de estudos criada por Vygotsky. A questão central está na interação que se estabelece entre as crianças e o seu mundo de cultura (Kruger & Tomasello, 2000).

Bruner (1997) defende que a psicologia possui uma dificuldade epistemológica central que a impede de compreender claramente o lugar da cultura nos processos de constituição do psiquismo,

impedindo o rápido alcance do seu significado para a plena realização da espécie. A cultura, nesse sentido, constitui o substrato que define as possibilidades de realização do processo de adaptação, realizado através da conquista do universo simbólico compartilhado pela sociedade, sendo essa conclusão óbvia para a antropologia, mas não para a psicologia.

Tal dificuldade relaciona-se às principais antinomias – natureza / cultura e indivíduo / sociedade - cujo dilema fundamental está em decidir se as relações entre os termos são de continuidade ou descontinuidade. Uma das convicções que tomam corpo entre os autores que assumiram como tarefa a sua superação é a idéia de que o cérebro não deve ser tomado como instância que possui funcionamento autônomo, independente da cultura. Usando os termos empregados por Geertz (2001):

Nosso cérebro não se encontra num tonel, mas em nosso corpo. Nossa mente não se encontra em nosso corpo, mas no mundo. E, quanto ao mundo, ele não está em nosso cérebro, nosso corpo ou nossa mente: estes é que, junto com os deuses, os verbos, as pedras e a política, estão nele. (p. 181)

No entanto, conforme defende o autor, a articulação entre esses campos de saber é problemática, uma vez que a união entre eles “está marcada por reduções complicadas e implausíveis ou por interações teoricamente intrincadas” (Geertz, 2001, p. 179). Além disso, dar à cultura papel central nos estudos psicológicos é uma tarefa difícil, em função das intensas discussões sobre a clareza, a pertinência, o poder de análise e até o status moral desse conceito no interior da antropologia. Dessa forma, qualquer pesquisa que tenha a pretensão de aproximar esses dois campos do conhecimento deve levar em consideração a sua complexidade e a dificuldade de sua execução a curto e médio prazo.

Por sua vez, autores como Bruner (1997, 2001), Brandão (1984, 2002), Kruger & Tomasello (2000) e Geertz (1989, 2001) defendem que a evolução do homem deve ser concebida como o desenvolvimento dos poderes de internalização dos modos de agir, imaginar e simbolizar existentes em determinada cultura. Nessa perspectiva, o uso das ferramentas culturais é essencial na concretização da cognição humana. O objeto central de análise deve ser a interação do indivíduo com os sistemas estabelecidos de significados, crenças e valores instalados na sociedade cujo quadro de testagem crucial é a educação. A questão fundamental está em tentar responder qual deve ser a função da educação no interior de um grupo, qual é o seu papel nas vidas das pessoas, porque essa educação está situada na cultura.

Esse movimento é importante, uma vez que é por meio da educação que a cultura se enraíza individualmente, sendo resultante da forma como os atores sociais a assimilam em seu cotidiano. Portanto, cada momento de realização cultural é também um momento de armazenamento, transmissão e re-significação dos conteúdos e das práticas constitutivas da cultura (Bruner, 2001; Brandão, 1984).

Para Bruner (1997, 2002), os estudos sobre a relação entre educação e cultura devem focalizar a produção social dos sentidos, que, por sua vez, se tornam possíveis por meio da *narrativa*. O homem só é capaz de interpretar o mundo social e de agir devido a quatro formas de construir significados e situar eventos e expressões verbais. São elas: 1- Estabelecimento, formação e manutenção da intersubjetividade; 2- Intencionalidade intrínseca a todas as formas de ação ou elocução; 3- Particularidades em contextos normativos; 4- Proposicionalidade, ou seja, independência plena do contexto de surgimento.

Essas formas estariam na base da aprendizagem por imitação, que possibilitaria o acúmulo de conhecimento culturalmente relevante, o desenvolvimento da cultura e a sua transmissão. Isso ocorre porque as práticas ligadas a esse tipo de aprendizagem não estariam ligadas a uma teoria explícita, nem submetidas à discussão e evoluiriam simplesmente na forma de hábitos (Olson & Bruner, 2000).

Os estudos desenvolvidos por Brandão (1984, 2002) e Kruger & Tomasello (2000) a respeito das relações entre educação, sociedade e cultura permitem avançar nas discussões. Esses autores ressaltam que a aprendizagem cultural humana possuiria a particularidade de reservar às crianças ambientes físicos com características, atividades sociais e instituições culturais que as levam a ter experiências de aprendizagem bastante específicas, de forma que elas absorveriam não apenas as práticas externas, mas também, por inferência, os valores e atitudes de seu grupo. A instrução intencional, por sua vez, pode ser considerada um componente fundamental ao desenvolvimento humano por possibilitar a aquisição e aperfeiçoamento pela criança de muitas habilidades culturalmente relevantes e também por permitir a experiência da aprendizagem instruída, o que implica, necessariamente, em desenvolvimento cognitivo.

Nesse sentido, a cultura apresenta-se como um espaço totalizante de socialização, uma vez que possibilita à criança aprender por meio de relações livres e crescentemente complexas de trocas de condutas, símbolos e significados com o próprio meio social; por meio da inserção diferenciada em práticas sociais cotidianas; e também, de forma intensa e inapagável, nos ritos de passagem quando

símbolos poderosos do grupo marcam na pessoa a regra do saber necessário, ao mesmo tempo em que, coletivamente, a constituem como um novo tipo de ser social no interior da cultura (Brandão, 2002).

Tendo como referenciais estas discussões sobre o lugar da cultura na objetivação das formas de inteligibilidade socialmente compartilhadas, procuramos compreender os elementos constitutivos da Festa de Santa Cruz. Passaremos no próximo segmento do texto a descrever os pressupostos metodológicos e os procedimentos utilizados na pesquisa

Metodologia

Os atores e o *locus* da pesquisa

Os Xakriabá constituem um dos mais populosos grupos indígenas do Brasil e residem num território localizado nos municípios de São João das Missões, norte de Minas Gerais. Segundo dados da FUNAI (2003), a sua população é de aproximadamente 6.500 habitantes, distribuídos em 26 aldeias e 3 sub-aldeias, localizadas em duas extensões de terra demarcadas pelo governo federal: a terra indígena Xakriabá, que totaliza 46470 hectares e a Rancharia, que totaliza 6500 hectares.

A aldeia Barreiro Preto

Antes de procedermos à descrição da Festa de Santa Cruz é fundamental fazermos um pequeno esforço de contextualização das principais características da aldeia do Barreiro Preto. Possui o terceiro maior contingente populacional da Terra Indígena Xakriabá, com 600 habitantes distribuídos em 112 famílias. Grande parte da extensão territorial da aldeia é cortada por estradas de terra que dão acesso a outras aldeias. O principal meio de transporte é o cavalo e o jegue. A população também utiliza caronas oportunas nos carros da FUNAI, FUNASA que estão constantemente circulando nas aldeias. Além disso, é importante citar os carros e motocicletas adquiridas recentemente por professores e funcionários da escola, que estão alterando significativamente o padrão de transportes do local. É sede de um dos núcleos escolares da Terra Indígena Xakriabá, denominado Escola Estadual Indígena Xukurank. Nessa escola, há, aproximadamente, 180 alunos, com turmas de 1ª série a 8ª série do ensino fundamental. Está em negociação com a Secretaria de Educação a criação do Ensino Médio.

Na sua região central estão localizadas a escola, a casa da comunidade e a casa da medicina. A escola é um espaço bastante importante no cotidiano da aldeia, não apenas pela prática pedagógica em curso, mas pela centralidade que

passou a ter na vida da comunidade. Por exemplo, todos os eventos importantes são notificados à população através da escola. A casa da comunidade é um grande salão de alvenaria que está sendo construído pela comunidade para a realização de reuniões das associações comunitárias, das rezas e de outros rituais. A casa da medicina é um espaço construído recentemente com subvenção do CIMI – Conselho Indigenista Missionário - para a produção e venda de produtos medicinais que utilizam plantas colhidas na região. A produção é realizada tanto por pessoas mais experientes que aprenderam com seus antepassados, como pelos jovens que aprendem novas receitas através de livros e cursos. Tal panorama caracteriza a Casa da Medicina como um novo espaço de aprendizagem. Há ainda na região central da aldeia uma mercearia, que possui diversidade de alimentos e produtos de higiene e uso geral. Normalmente as pessoas compram fiado e pagam no final do mês.

A maioria das casas é construída em alvenaria, mas existe também um número considerável que preserva o padrão tradicional de “pau-a-pique”. Entre as conquistas mais recentes estão a energia elétrica e a água encanada. Geralmente o esgoto é escoado para fossas construídas nos quintais.

A economia local é baseada em atividades diversas. Há um número considerável de homens adultos que migram temporariamente para São Paulo, Goiás e Mato Grosso para trabalharem em lavouras de cana em épocas de colheita. Há famílias que se sustentam com a agricultura familiar, especialmente o plantio de milho e feijão e da criação de gado. Do ponto de vista econômico, os programas de inclusão do governo federal se tornaram fundamentais para a sobrevivência de um grande número de famílias em função da diminuição da produção provocada pelos regimes de chuva do semi-árido. Aposentados e pensionistas também são responsáveis por grande parte do dinheiro que circula na comunidade.

A partir da introdução da escolarização e dos programas de saúde, surgiram novas possibilidades de empregos. Na escola temos os professores, secretários, auxiliares de serviços gerais e merendeiras. Fora da escola, existem os agentes de saúde contratados entre os alunos que já cursaram a quarta série.

Pressupostos e instrumentos da pesquisa

Um dos pressupostos mais importantes para a plena realização do projeto de pesquisa é o esforço definido pela perspectiva etnográfica de compreender a cultura a partir de seu contexto de realização e através da decifração de sua própria lógica, isto é, do modo como ela pensa a si mesma e o mundo. Além disso, é imprescindível a análise integrada da sociedade e da cultura. Por isso, é

importante que se realize uma descrição rigorosa a partir da participação do investigador no contexto cultural (Brandão, 2002).

A intenção dos pesquisadores é realizar um trabalho de investigação mais aprofundado em todo território, no entanto, não foi possível até esse momento concretizar tal objetivo devido aos seguintes fatores: 1-condições das jornadas de campo, no máximo duas jornadas anuais de 10 dias; 2- extensão do território e condições de acesso das aldeias; 3- diversidade cultural que as caracteriza.

As atividades de pesquisa desenvolvidas desde 2000 entre os Xakriabá revelaram a complexidade e riqueza das práticas culturais realizadas nas formas orais e gestuais, dentre os quais pode-se citar a Reza de São Benedito, as Ladainhas da Semana Santa e a Festa de Santa Cruz. O objetivo geral da pesquisa é estudar a diversidade de festas e rituais que fazem parte do calendário simbólico dos Xakriabá, no entanto, optou-se, num primeiro momento, pela realização de uma investigação restrita a um contexto particular: a Festa de Santa Cruz na Aldeia do Barreiro Preto. Tomando como referência a perspectiva sócio-histórica de análise, buscou-se compreender as relações entre as ações humanas e o contexto histórico, social e cultural no qual se desenvolvem (Wertsch, Del Rio & Alvarez, 1998).

Os diversos momentos da festa foram observados atentamente pelos investigadores, que procuravam participar do evento, além de registrá-lo em áudio e vídeo. O registro audiovisual permitiu a realização de leituras distanciadas do momento da coleta de dados, a observação detalhada dos elementos nele envolvidos, além de contribuir para a construção de um banco de dados com as entrevistas e imagens devidamente cotadas, que poderão ser consultados por outros pesquisadores do grupo de pesquisa.

Para as entrevistas, foram escolhidas duas categorias de sujeitos: 1- os rezadores que assumiam posição central na realização do ritual; 2- pessoas mais jovens que participaram da festa de Santa Cruz nos últimos anos. A intenção era observar como as diversas categorias de sujeitos envolvidas na sua organização e realização compreendiam os significados ali compartilhados. As entrevistas foram realizadas nas casas dos entrevistados e, sempre que possível, registradas em áudio. O investigador buscou realizar conversas informais, observando os padrões de interação entre as diversas categorias de sujeitos.

Imagens da Cultura Xakriabá: a Festa de Santa Cruz

A cultura Xakriabá é marcada pela contradição entre a busca da modernização e da preservação da identidade cultural. Esse movimento tem se

efetivado por meio de uma absorção bilateral de conhecimentos obtidos através do contato com outras culturas, especialmente por meio da escolarização e apropriação da linguagem escrita, e da realização regular de festas e rituais tradicionais. Essas práticas tradicionais geralmente ocorrem em sincretismo com a Igreja Católica e são realizados por rezadores analfabetos.

A Festa de Santa Cruz é realizada anualmente em várias aldeias⁴, entre os dias 23 de abril e 10 de maio. No entanto, o trabalho de observação foi intensificado na aldeia do Barreiro Preto, onde os pesquisadores tiveram oportunidade de entrevistar sujeitos envolvidos na sua realização, além de observar momentos distintos, tais como: o levantamento do mastro, a novena e a derrubada do mastro.

Toda a população se envolve na sua realização, podendo, nesse sentido, ser caracterizada como um evento simbólico único para a comunidade. Em todas as suas etapas os rezadores possuem posição central. Entre os mais importantes estão Sr. J., Dona G., D. I e Sr. Hi. Esses sujeitos são analfabetos ou semi-analfabetos. A importância que possuem para seu grupo está no domínio de certos conhecimentos que são armazenados e transmitidos em forma oral.

A Festa de Santa Cruz é realizada num cemitério que está localizado a aproximadamente 4 quilômetros do centro da aldeia. Segundo os sujeitos entrevistados, é o lugar destinado para a celebração por constituir solo sagrado que representa a presença dos seus ancestrais⁵. Trata-se de local de difícil acesso. As dificuldades aumentam porque a maioria das etapas da festa é realizada à noite. No entanto, isso não constitui um empecilho aos sujeitos que se mobilizam incondicionalmente para participar de todos os momentos.

A rotina diária é interrompida pela organização e participação na festa. De acordo com comerciantes de São João das Missões, a compra de materiais para a ornamentação do local de celebração inicia-se vários meses antes, o que demonstra que sua realização é meticulosamente planejada. Para os que a organizam, não se constitui propriamente um momento de lazer, mas de trabalho intenso e prazeroso. Trabalho que envolve diferentes etapas como a preparação do local para a celebração e a confecção dos ornamentos. A prática do ritual pode ser dividida em três etapas distintas:

⁴ Até o presente momento foram realizadas observações de diferentes momentos do ritual em duas aldeias distintas - Barreiro Preto e Forges - o que permitiu a observação de diferentes padrões rituais.

⁵ É importante dizer que a tradição do estabelecimento desse local para a realização da festa é mantida pelos rezadores mais velhos, embora exista um cemitério que fica próximo à região central à aldeia, sendo o acesso fácil, pela sua construção na beira da estrada.

o levantamento do mastro, a realização da novena e a festa da derrubada do mastro. A utilização do *sistema de festeiros* constitui um dos recursos fundamentais nesse processo. Tal mecanismo pressupõe que algumas pessoas – denominadas mastreiros e ajudantes – sejam escolhidas como responsáveis para realização da festa, possibilitando a participação ativa das diversas categorias de sujeitos.

Uma vez que a maior parte do evento ocorre à noite, todos os sujeitos se reúnem durante o dia para a preparação do espaço de celebração, que exige dedicação tanto dos homens como das mulheres. Aos homens é conferida a responsabilidade de limpeza do cemitério. A vegetação é toda capinada e retirada do local. Em seguida, é construído no centro do cemitério o espaço do ritual, que reproduz a forma de uma igreja. A parte superior é enfeitada com bandeirinhas de papel e balões de borracha, que saem do centro em círculos até as laterais. No interior do círculo é montado um altar, onde são colocadas velas e flores artificiais coloridas. Os enfeites de papel são confeccionados pelas mulheres-festeiras e requerem habilidades manuais específicas. Dessa forma, o trabalho de preparação da festa permite o contato e a troca entre pessoas de diferentes idades, constituindo-se em verdadeiro espaço de aprendizagem da cultura.

A festa possui participação efetiva desde os mais velhos até as crianças, que são livres para circular por todo o espaço e tempo de celebração, inclusive para tentar ajudar os adultos durante o trabalho. Qualquer iniciativa delas em tentar realizar algum ofício é bem aceita e estimulada pelos adultos. Por outro lado, as crianças são tratadas com atenção especial: podem brincar na fogueira e circular entre os adultos. Se os pequeninos choram ou dormem não são retirados do local, mas tranqüilizados e acomodados em alguma esteira no chão.

O levantamento do mastro, um tronco de aproximadamente dez metros de altura, ocorre no dia 23/04 e constitui a primeira parte da festa de que toda a comunidade participa. A celebração, neste dia, inicia-se com um sinal do Rezador chefe (Sr. J.) para que se organize uma procissão que tem como objetivo chegar até o mastro, colocar a bandeira de Santa Cruz em uma de suas extremidades e carregá-lo, circulando por todo o cemitério. Alguns indivíduos trazem velas acesas às mãos, outros batem palmas e todos cantam a seguinte música enquanto acompanham o cortejo:

Que bandeira é essa que vamo levá / É de Santa Cruz para festejá / Que bandeira é essa que vamo levá / É de Santa Cruz para festejá / Cantemo e louvemo com muita alegria / Cantemo e louvemo com muita alegria / Levando a bandeira da Virgem Maria / Levando a bandeira da Virgem Maria.

Ao final de três voltas, são feitas algumas saudações e o mastro é erguido e fixado no chão. Posteriormente, as pessoas retornam ao altar e inicia-se a reza. A forma de disposição das pessoas durante a reza é praticamente a mesma em todas as etapas: elas se dispõem em torno do altar, ficando os rezadores ao lado direito, numa posição central, e os outros participantes dispostos em forma de círculo. É possível dizer que essa disposição confere ao rezador a possibilidade de exercer um certo controle social e simbólico sobre os participantes. Percebe-se também que as crianças ficam aglomeradas num determinado lugar, os homens de um lado do altar e as mulheres do outro.

Rezadores e rezadeiras mais velhas conduzem as orações tradicionais, denominadas benditos e ladainhas. Nessas orações, são usados recursos como a associação da rima e da melodia em formas de diálogo entre as vozes dos participantes, o que contribui para uma apropriação coletiva dos conteúdos e para a preservação da memória coletiva. Os benditos são rezados essencialmente pelas mulheres, embora existam homens capazes de acompanhá-los. O Bendito de Santa Cruz é composto, da seguinte forma:

Oh, minha mãe santíssima / Lá onde que eu vou está / Vou está nos pés da cruz / Bendita seja! Oh, minha mãe santíssima / Lá onde que eu vou está / Vou está no meio da cruz / Bendita seja! / Oh, minha mãe santíssima / Lá onde que eu vou está / Vou está na coroa da cruz, / Bendita Seja! / Oh, minha mãe santíssima / Lá onde que eu vou está / Vou está no céu e na terra / Bendita seja! .

Ao final da celebração há um momento de descontração, em que pode haver uma pequena festividade, com a distribuição de bebidas, ou uma grande festa, com a realização de danças típicas, ao toque de violão, acordeón e outros instrumentos musicais. Essa variação está sujeita a uma série de fatores, dentre os quais estão as condições financeiras dos festeiros e a ocorrência de acontecimentos na comunidade, como a morte e a doença.

O levantamento do mastro precede a Novena de Santa Cruz, que acontece entre os dias 24/04 e 02/05 em torno do mastro. Nesses dias, toda a comunidade se reúne para a reza. No dia 03/05 acontece a festa de encerramento da Novena de Santa Cruz. Todo o cemitério é novamente limpo e enfeitado e a reza se inicia ao sinal do rezador para que as pessoas se acomodem dentro do espaço de celebração. Ao final da reza, é lida a lista dos festeiros, que serão responsáveis pela festa no ano seguinte. Este momento, embora descontraído, é importante, por isso, as pessoas ficam muito atentas e certificam-se de que os escolhidos estão cientes da sua função e responsabilidade. Após a leitura da

lista de festeiros, acontece a última parte da festividade. Sete dias após o fim da novena é realizada a derrubada do mastro. Este evento ocorre pela manhã, num clima de festa e descontração.

A Festa de Santa Cruz como Espaço Educativo

O que nos interessa pensar a respeito da festa de Santa não é o seu caráter estritamente religioso, mas sua importância como prática social de organização e transmissão simbólica que, por meio de estratégias orais e gestuais, visa à transmissão e preservação da memória coletiva da cultura Xakriabá. Ao mesmo tempo, este tipo de prática cultural é importante de ser investigado no âmbito da psicologia cultural, uma vez que se constitui como um conjunto de recursos simbólicos por meio dos quais os indivíduos se vêem como participantes de uma forma de vida. Segundo Geertz (2001), esses recursos, portadores de significados e doadores de sentido, possibilitam a imaginação e a materialidade, tornando-a pública e discutível e, mais importante, suscetível de crítica, disputa e eventual revisão.

Dentre os inúmeros recursos simbólicos presentes na Festa de Santa Cruz, o canto de benditos e ladainhas possui destaque especial uma vez que está presente em todas as etapas do evento. O uso de recursos como a associação da rima e da melodia, em formas de diálogo entre as vozes dos participantes, contribui para uma apropriação coletiva dos conteúdos constituintes do ritual e são fundamentais na preservação da memória coletiva. Havelock (1995) lembra que os segredos da oralidade não estão no comportamento da língua usada na conversação, mas na língua empregada para o armazenamento de informações na memória, que, por ser rítmica e narrativa, contribui, conseqüentemente, para a preservação da memória coletiva. A importância da aprendizagem desses conteúdos é demonstrada no discurso de D. G., ao lembrar os conselhos de seu pai, chamando a atenção das filhas durante uma reza:

Aí nós ia rezá. (...) falava com uma das menina: Menina, tira ladainha! Menina, reza o terço! Umás que tava (...) fazeno umas gracinha. Cêis tá pensano que a gente é eterno? A gente passano ocêis já não sabe de nada. Tem que tirá bendito pra modo de... adiantá! E não é que já tava perto dele morrê!

De acordo com rezadores, os benditos e ladainhas não são ensinados aos mais jovens cotidianamente, como é o caso de práticas sociais como as do trabalho caseiro e da agricultura, mas sim, durante eventos organizados para este fim. Dessa forma, é importante que as pessoas tenham

interesse em estar aprendendo esses conteúdos, conforme nos mostram D. G., D. I. e Sr. Hi.

G: Por isso que eu falo, a pessoa que tem aquela...inteligência, ensina não, abasta vê. Também ninguém nunca me ensinou não, rezava com finado meu pai... e as minha irmã mais velha nenhuma não aprendeu, rezava tudo junto comigo.

I: Não, bendito eu ensino é assim... quando tá assim... numa reza... eu mando ela escutá (D. I.).

H: É, e assim ... a gente vai indo, né. (...). As vez não tá ajudano a rezá, né, mas pelo menos tá ouvino, né... tá apreciano de uma certa forma, prá entendê (Sr. Hi.).

Também é importante que essas orações sejam realizadas num espaço social compartilhado.

G: ... nós não reza ofício assim separado não, as vez quem sabe rezá o terço não sabe, eu se for na hora pra rezá sozinha eu não sei. Nós aqui é tudo junto, é eu (...) se errar eu sei qualé que tá falano (D. G.).

H: Se as vez até falha eu já sei até aonde que falha, né, mais se tivê eu só... é aquele costume de tá junto, né. É ... então cê ... igual ... dizê assim... aí tá o grupo... acostumou assim, né, a rezá junto, né, e aí ... chega na hora , só com aqueles que é da frente mesmo, né, esses mais velho, eles tem todo, né., como se diz, mastigadinho, né. Então a gente custuma mais é tá ali e ajudá, né? (Sr. Hi.).

A observação dos procedimentos utilizados para a sua realização nos permite pensar que, além de objetivar a preservação da memória coletiva Xakriabá, a Festa de Santa Cruz é organizada de maneira a transmitir às gerações mais novas a lógica de organização do grupo, que diz respeito ao modo de viver e pensar construído, negociado e institucionalizado por meio da cultura. Poder-se-ia falar em divisões do trabalho e do saber que estão presentes na realidade cotidiana do grupo e organizados segundo uma lógica de divisão por gênero e por idade.

O sistema de festeiros permite identificar algumas dessas divisões: 1- Os festeiros sempre são (casais) e isso possibilita a divisão do trabalho durante a organização da festa; 2- Na maioria das vezes (o casal) de festeiros é composto por pares de parentes, isto é, por pais e filhos, irmãos, primos, tios e sobrinhos e assim por diante; 3- É comum que sejam escolhidas pessoas com idades diferenciadas. Essa diferença de idade torna-se essencial uma vez que, sendo festeiro, o indivíduo tem a possibilidade de aprender os mecanismos de organização da festa; 4- Leva-se em consideração se as pessoas a serem escolhidas podem comparecer à maior parte da festa, se são queridos na comunidade e competentes para assumir a responsabilidade.

A divisão por gênero é fundante da própria estrutura, organização e realização da festa. D. G.

ênfatisou que, em sua juventude, todos os irmãos ajudavam os pais no cultivo de alimentos, entretanto, ao chegarem da roça, as mulheres deveriam realizar os serviços domésticos e os homens tinham o tempo livre. Era comum que nesse momento os homens se reunissem para rezar e os rezadores tradicionais ensinarem aos mais jovens alguns conteúdos. Muitos jovens, inclusive Sr. J., aprenderam a rezar utilizando momento livre do trabalho. No caso das mulheres, a aprendizagem deveria acontecer durante os rituais. Tal configuração nos permite concluir que homens e mulheres possuíam momentos diferenciados para a aprendizagem.

A divisão etária também pode ser observada na participação dos indivíduos nas tarefas. Embora a presença de jovens seja importante na divisão e na aprendizagem dos conteúdos que o culto pretende transmitir, as orações são conduzidas por rezadores mais velhos da comunidade. Esta dimensão do ensino é claramente demonstrada na análise do discurso de D. G.:

E: E aí agora cêis vão passando, vai ensinando os mais novos?

G: É, a gente vai ensinando, eles vão rezando junto com a gente, também, é... a metade dos novatos é professor, se quisé aprendê lá nos ensino. Essas reza véia também... essas reza véia que (...) não tá mais...ensinando como era de premero, não. Tem que tê aqueles canto novo...

E: Mas e essas reza antiga, os bendito, essas ladainha cantada... a senhora acha que... na escola então eles não vão aprendê?"

G: O José sabe. Que reza junto com a gente e... quer dize, é as musica, quer dizê que as reza são as mesma.

O discurso de Dona G. permite inferir que não só a incorporação de elementos culturais por parte dos mais jovens é importante, mas, também, quem é o responsável pela transmissão de conhecimentos. Os locais, circunstâncias e agentes responsáveis pela transmissão dos conhecimentos são definidos culturalmente, e nesse processo os rezadores mais velhos ocupam lugar central, o que reifica o seu poder na organização simbólica do grupo.

Pertencimento e Identidade

As análises demonstram a importância de um evento organizado com o objetivo de transmitir conteúdos e práticas culturais que fazem parte de uma tradição que remonta aos primeiros contatos que essa população teve com o catolicismo no século XVIII. A festa de Santa Cruz reconstrói o momento simbólico inaugural de instalação da colonização portuguesa no Brasil. Através da apropriação e re-significação de diferentes elementos, numa cadeia de preservação e

transmissão oral, a memória desse povo é preservada.

Em todas as etapas da festa os rezadores e rezadeiras mais velhos conduzem as orações, compostas de benditos e ladainhas. Essas orações, tradicionalmente rezadas somente em momentos rituais, são organizadas de forma a permitir uma apropriação coletiva por parte de todos os participantes. Ressalta-se como recurso fundamental para a organização da memória a associação da rima e da melodia e as formas de diálogo entre as vozes dos participantes.

É possível dizer que a festa de Santa Cruz está organizada segundo uma lógica de divisão do trabalho e do saber a partir de uma divisão por idades e por gênero, sendo esse fator preponderante na interiorização das formas de organização do grupo. A participação de jovens na divisão das tarefas e na aprendizagem situa a Festa de Santa Cruz como momento singular de aprendizagem de conteúdos e formas culturais, o que nos permite pensá-la como espaço educativo, através do qual o grupo reinventa o seu passado e se constitui como sujeito da sua história.

Referências

- Brandão, C. R. (2002). *A educação como cultura*. Campinas: Mercado de Letras.
- Brandão, C. R. (1984). *Casa de escola: cultura camponesa e educação rural*. Campinas: Papirus.
- Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bruner, J. (2001). *Cultura da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bruner, J. S. & Olson, D. R. (2000). Psicologia popular e pedagogia popular. In D. R. Olson & N. Torrance (Org.) *Educação e desenvolvimento humano* (pp. 21-35). Porto Alegre: Artes Médicas.
- (2001). *Nova luz sobre a Antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Geertz, C. (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan.
- Havelock, E. (1995). A equação oralidade – escrita: uma fórmula para a mente moderna. In D. R. Olson & N. Torrance *Cultura escrita e oralidade* (pp.17-35). São Paulo: Ática.
- Kruger, A. C. & Tomasello, M. (2000). Aprendizagem cultural e cultura da aprendizagem. In D. R. Olson & N. Torrance (Org.) *Educação e desenvolvimento humano* (pp. 306-321). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Lévi-Strauss, C. (1976). *O pensamento selvagem*. (M. C. C. Souza Trad.). São Paulo: Nacional.
- Oliveira, R. C. (1997). *Sobre o pensamento antropológico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

- Oliveira, R. C. (1998). *O trabalho do antropólogo*. São Paulo: UNESP/ Paralelo 15.
- Sahlins, M. (1979). *Cultura e razão prática*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Viveiros de Castro, E. (2002). *A inconstância da alma selvagem – e outros ensaios de antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify.
- Wertsch, J., Del Rio, P. & Alvarez, A. (1998). *Estudos socioculturais da mente*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Categoria de contribuição: Relato de Pesquisa
Recebido: 19/02/08
Aceito: 23/02/08

Representações Sociais de Homicídios de Adolescentes: Pesquisa em Documentos¹

Social Representations about Homicides of Teenagers: Research on Documents

Tatiane Lopes Pereira²

Sergio Kodato³

Resumo

As mortes por causas violentas, homicídios, suicídios, acidentes de trânsito, representam 70% das mortes de adolescentes masculinos e 34% das mortes de adolescentes do sexo feminino. Os propósitos da presente investigação foram: compreender as representações sociais de mortes de jovens; definir o contexto histórico e social no qual ocorreram os homicídios de crianças e adolescentes, com menos de 18 anos, no município de Ribeirão Preto, no período de 1999 a 2003; e traçar o perfil sócio-gráfico das vítimas desse fenômeno. Essa pesquisa foi realizada em documentos. A partir do levantamento de dados em Boletins de Ocorrências e Processos Judiciais relacionados aos homicídios, foram coletados dados referentes às vítimas e ao crime. Para isso foi utilizado um roteiro previamente construído. Como resultado, encontrou-se uma sensível diminuição no número de homicídios que ocorreram ao longo do período estudado, sendo 40 casos em 1999 e 12 casos em 2003 (FAPESP).

Palavras-chave: representações sociais, homicídios, adolescentes, violência, crise.

Abstract

Violent deaths (homicides, suicides, traffic accidents) represent 70% of deaths of male teenagers and 34% of deaths of female teenagers. The purposes of the present investigation are: to characterize the social representations of youths' deaths; to describe the social and historical context where homicides of people under the age of 18 occurred in the city of Ribeirão Preto, from 1999 to 2003; and to define the social profile of the victims. This research was conducted through the analysis of documents. A survey carried out on the Police Reports and the Legal Procedures Records produced information about the victims and crimes. The number of homicides decreased during the period studied, summing up to 40 homicides in the year of 1999 and 12 in 2003 (FAPESP).

Key words: social representations, homicides, teenagers, violence, crisis.

Introdução

O aumento no índice de homicídios de jovens nas grandes metrópoles é preocupante, pois indica o grau

de degradação civilizatória em curso na sociedade, colocando em risco seu futuro irreparavelmente. A violência contra crianças e adolescentes envolve fatores de ordem complexa, que devem ser estudados

¹ Essa pesquisa foi subsidiada pela FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo.

² Psicóloga graduada pelo Departamento de Psicologia e Educação, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo, e pesquisadora associada ao Observatório de Violência e Práticas Exemplares de Ribeirão Preto, Brasil.

³ Professor doutor do Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo, pesquisador e coordenador do Observatório de Violência e Práticas Exemplares de Ribeirão Preto e integrante do Observatório Mundial de Violência nas Escolas, Brasil. Contato: Av. Bandeirantes, 3900. Monte Alegre. Ribeirão Preto - SP. CEP 14040-900. Fone/Fax: (16) 36024835. Fone: (16) 36308231, 36023713. E-mail: skodato@ffclrp.usp.br

de modo interdisciplinar, implicando compromisso ético com a pesquisa e a ação junto às instâncias responsáveis pela apuração, averiguação e combate ao fenômeno. Essa pesquisa articulou-se à ação do Ministério Público local, visando instauração de processo por dano difuso contra as instâncias responsáveis pela prevenção e contenção do fenômeno.

De acordo com Cunha (1997, p. 278), pode-se definir violência como "uso intencional de força física ou poder, real ou potencial, contra si próprio, outras pessoas, grupo ou comunidade, que resulte em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação". Classificam-se as causas externas de morte em dois grupos: intencionais, que compreendem os homicídios e suicídios, e não intencionais, que abrangem os acidentes de todos os tipos. Dentre as causas externas, os homicídios e os acidentes de trânsito são as principais e as que mais aumentam, especialmente para o sexo masculino na faixa etária de 16 a 24 anos.

Em pesquisa realizada na cidade de Santos, Paiva (1998) mostrou que, no período de 1994 a 1995, os homicídios predominavam como causa de morte, pois concentraram 31,8% do total de mortes. Vermelho (1994), em pesquisa sobre as causas de morte de jovens entre 15 e 24 anos, mostrou que, no período de 1930 a 1991, as doenças infecciosas foram sendo substituídas pelas mortes violentas, nessa faixa etária. No município de São Paulo, no ano de 1995, a porcentagem de mortes por causas violentas era de 15,1% e os coeficientes mais altos eram encontrados entre jovens.

Silva (1999) mostra que o estudo do adolescente como vítima de homicídio deve levar em conta que, aproximadamente, 50% do total de homicídios, em Ribeirão Preto, são cometidos por adolescentes, na faixa etária de 15 a 18 anos, indicando um agravamento do quadro de violência juvenil. Esse fenômeno envolve fatores econômicos e sociais em que se articulam o consumo de drogas, o desemprego e o acesso escasso ao lazer e à educação por parte das famílias de baixa renda.

Em pesquisa realizada nos municípios paulistas de Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul e Diadema, no período de 1970 a 1992, Galvanese (1998) observou que as cidades de piores índices sócio-econômicos e de qualidade de vida foram as que apresentaram maiores taxas de crescimento dos coeficientes de morte por causas violentas, que, no geral, se concentraram nos indivíduos jovens do sexo masculino. Já Leite (2000), em pesquisa com dados referentes ao período de 1975 a 1995 no Estado de São Paulo, mostra que os municípios de São Paulo, Santos, São José dos Campos, Sorocaba, Campinas e Ribeirão Preto

apresentaram taxas de mortalidade por causas externas ascendentes.

No entanto, esse problema não se restringe às cidades brasileiras. Yunes (1999), em pesquisa realizada com dados de 16 países das Américas, encontrou que em 10 deles se observa um aumento progressivo da mortalidade por homicídio em todos os grupos estudados (Colômbia, Porto Rico, Trinidad & Tobago, Argentina, Uruguai, Panamá, EUA, Venezuela, Equador e Brasil). Mas os países com maiores taxas de mortalidade por homicídio entre os jovens de 15 a 19 anos são, em ordem decrescente: Colômbia, El Salvador, Porto Rico, Venezuela e Brasil. Segundo o pesquisador citado, os homens de 20 a 24 anos apresentam as taxas mais altas de homicídio dentro dos grupos estudados, havendo um aumento alarmante da taxa de homicídio no grupo de adolescentes de 15 a 19 anos, especialmente nos Estados Unidos e no Brasil.

Onde não há áreas de lazer públicas e onde a presença do comércio de drogas é freqüente, os grupos de adolescentes estão mais expostos a um ambiente de risco e passíveis de serem considerados ameaças, por outros moradores ou outros grupos competidores, que usam a violência para justificar proteção, domínio e auto-imagem. A família e a escola configuram-se como instituições de proteção e profilaxia contra os prejuízos no desenvolvimento adolescente; no entanto, problemas no relacionamento entre pais e filhos, especialmente a violência familiar, podem acarretar transtornos na formação do juízo moral e ético do indivíduo.

Segundo McCloskey (2002), nas famílias em que há algum tipo de agressão física ou abuso sexual, as crianças correm maior risco de repetir o evento, pois a exposição a situações de violência entre os pais é um importante fator para o envolvimento futuro em relacionamentos violentos, crimes e agressões na adolescência e na idade adulta. A exposição das crianças a exemplos de atitudes ilícitas e imorais pode determinar o seu futuro envolvimento em atividades criminosas. O estudo de desenvolvimento da delinquência de Cambridge, uma investigação longitudinal prospectiva sobre o comportamento anti-social e a delinquência em 411 rapazes do sul de Londres, nascidos no começo da década de 50, concluiu que os delinquentes juvenis que posteriormente foram condenados tinham maior probabilidade que os não delinquentes de terem sido avaliados como problemáticos ou perturbadores e desonestos na sua escola primária.

Além disso, verificou-se que os delinquentes condenados tendiam a ser de famílias mais pobres e numerosas, a morar em casas pobres com o interior descuidado, a viver da ajuda da segurança social e serem vítimas de negligência, (no vestuário, higiene

ou comida) pelos seus pais. Porém, eles não provinham de forma significativa de famílias com um estatuto sócio-econômico baixo (medido pelo prestígio profissional do progenitor que sustenta a família) ou com mães que trabalhavam. Os infratores tinham, com maior frequência, pais que haviam sido condenados e irmãos mais velhos delinquentes. Aos 14 anos, os delinquentes condenados ainda tendiam a ter uma história de vida com pais cruéis, passivos ou negligentes, que viviam em conflito uns com os outros.

Os crimes violentos são frequentemente relacionados às grandes cidades e às suas principais características, tais como grande densidade populacional e desemprego, alcoolismo e toxicomanias, roubos, furtos e outros delitos, que configuram um quadro de desorganização social e miséria indigente. Questionando os fatores que poderiam estar relacionados a altos índices de homicídios, Raudenbush (2002) mostrou que as características sociais de um município, tais como: pobreza, desemprego, densidade populacional, instabilidade residencial, desigualdade social, podem expor seus habitantes a crises sociais, crimes e violência.

O estudo de Campbell e Donald (1996), em Birmingham, com 221 jovens entre 7 e 18 anos, mostrou que, aproximadamente, 85% dos jovens já testemunharam um ato violento e mais de 70% foram vítimas de um ataque de violência. A vitimização direta e a indireta (aquela que é sofrida por parentes, vizinhos e indivíduos da comunidade) favorecem o imaginário do medo e sustentam-se em representações constituídas no cotidiano real e televisivo, por meio de experiências envolvendo violência, agressões e intimidações.

Não se restringindo aos bairros residenciais e às famílias, a violência contra crianças e adolescentes, também é cada vez mais observada nas escolas públicas. Everett (1995) mostra, em seu estudo sobre percepção de violência com estudantes de escolas públicas, que 36% deles relataram terem sido empurrados, acotovelados ou agarrados e 28% disseram que foram ameaçados no ambiente escolar. Determinadas escolas públicas parecem estar imersas na cultura da violência e agressão, refletindo a epidemia de violência em todos os níveis.

Falar da violência na escola como um problema pontual chega a ser reducionista, uma vez que essa violência envolve diversos fatores permeando os níveis social, institucional e familiar. No Brasil, os índices gerais são bem alarmantes e expressivos internacionalmente. Cardia (1998) mostra que, no Jardim Santa Ângela, zona sul do município de São Paulo, em 1994, a taxa de mortalidade por homicídio, na faixa etária entre 15 e 24 anos, foi de 222 por 100

mil habitantes. Segundo a autora, esses índices podem estar relacionados a precárias condições de moradia, de vida e alto número de chefes de família analfabetos e desempregados.

A autora citada relaciona ainda os índices de homicídios entre os jovens e o uso e comércio de drogas, além da falta de ocupação, mostrando que "em 1994, ano em que muitos jovens morreram por homicídio, em São Paulo, a taxa de desemprego total atingia 20,1 % dos jovens, entre 18 e 24 anos e 38% entre 15 e 17 anos" (Cardia, 1998, p.45). Pesquisa realizada pelo Instituto de Educação Continuada, no Rio de Janeiro, de 1996, mostra que

entre os alunos de três escolas públicas do Rio de Janeiro, 42% viram alguém ser ferido por arma branca ou de fogo, 25% viram alguém ser assaltado, 19% tiveram algum colega ferido por arma de fogo, 19% tiveram parentes ameaçados de morte, 15% foram vítimas de assalto, 10% tiveram parente ferido, 8% perderam algum parente assassinado e 5 % tiveram até mesmo um seqüestro de parente. (Cardia, 1998, p. 46)

Entretanto, esses índices não são estáveis. Mello Jorge (1998) mostra que, analisando dados de 1980, no Estado de São Paulo, pode-se verificar, na faixa etária de 15 a 24 anos, o aumento das mortes por homicídios. A autora citada afirma que

a situação chama mais a atenção no grupo de 15 a 19 anos: os meninos passaram de um coeficiente igual a 9,6 para 186,7 por 100 mil habitantes, representando um aumento de mais de 1800%, no período de 35 anos (1960 a 1995). (p.94)

Com relação ao modo como esses homicídios foram cometidos, a autora afirma que "os dados mostram que, em sua maioria, são perpetrados por arma de fogo: em 1975, esse valor era de, aproximadamente, 50% e, em 1991, ultrapassava os 80%" (Cardia, 1998, p.95). Peres (2004) mostrou que esses dados eram semelhantes para o resto do território nacional, uma vez que as mortes por armas de fogo representam a única causa externa de óbito que cresceu nos anos 90, com alta de 38% no número de casos, sendo que, na maior parte das mortes, as vítimas eram jovens do sexo masculino, entre 15 e 29 anos. Esse problema, que parecia localizado, acabou se estendendo para o resto do país na última década.

Em cidades de médio e grande porte, o homicídio de adolescentes vítima, na grande maioria das vezes, garotos pobres e negros, associando o fenômeno de assassinatos à exclusão social. Apesar de a maioria dos jovens assassinados, no estado de São Paulo, se encontrar nas camadas de nível sócio-econômico baixo, ela não se enquadra em uma situação de abandono. Contudo, as investigações desses

homicídios são, na maior parte das vezes, lentas e não conclusivas, caracterizando um quadro de impunidade para os responsáveis por esses crimes.

Os homicídios de adolescentes, no entanto, não se restringem às capitais. Kodato e Silva (2000) analisaram fatores associados a homicídios de adolescentes em Ribeirão Preto e encontraram que a maioria das vítimas possuía baixa escolaridade, baixa qualificação profissional dos responsáveis e precárias condições de moradia. Com relação aos antecedentes de internação da vítima, notaram que, dos casos com esta informação, cerca de 53% haviam passado pelo menos uma vez pela FEBEM. Levantou-se como hipótese que a omissão do Estado e a perseguição policial a jovens pobres poderiam estar configurando um quadro de "indústria" de mortes de adolescentes.

A vitimização de pessoas novas articula-se com a criminalidade juvenil, o recrutamento de jovens pelo narcotráfico, o abandono da escola e o banditismo, tudo isso mediado pela incapacidade dos órgãos públicos de assistência social e do aparelho jurídico e policial, dentro de um contexto de desagregação social, institucional e familiar. Questiona-se, neste trabalho, o modo como o fenômeno é representado no imaginário social e quais são os operadores mobilizados no sentido de contenção ou prevenção desse fenômeno.

O presente estudo visou subsidiar o Ministério Público na atualização dos dados sócio-gráficos de adolescentes assassinados, em Ribeirão Preto, e dar continuidade à investigação das representações relacionadas a esses homicídios, enfocando seu processo constitutivo nas famílias dos vitimizados. Representações sociais são, segundo Jovchelovitch (1995), "uma estratégia desenvolvida por atores sociais para enfrentar a diversidade e a mobilidade de um mundo que, embora pertença a todos, transcende a cada um individualmente" (p. 71). Investigar as representações de homicídios no imaginário social visa iluminar esse importante fragmento do clamor público, diante da frieza e da indiferença social.

Este estudo justificou-se em função da gravidade do problema e da banalização do fenômeno "morte de jovens" na mídia, levando à indiferença e ausência de indignação pública, tornando jovens delinquentes em vítimas sacrificiais preferenciais no imaginário social da vingança. A exclusão social se mostra latente no fenômeno. Dados da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (www.seade.gov.br), publicados pelo jornal Folha de São Paulo, em 20 de agosto de 2004, mostram que a periferia paulistana, onde se verificam os piores indicadores sociais e econômicos, apresenta os maiores índices de exclusão e violência e os recordes em crescimento populacional da cidade, concentrando também os maiores percentuais de crianças e jovens menores de 15 anos.

Em tais bairros, as mortes por homicídios de homens de 15 a 24 anos podem chegar a índices próximos de 350 homicídios por ano, para cada grupo de 100.000 habitantes; entretanto, nos bairros centrais paulistanos, esses índices chegam, no máximo, a 200. Na periferia, encontram-se também as mais baixas taxas de escolaridade, o menor número de equipamentos culturais, o menor número de empregados formais e a maior taxa de negros. As causas externas de mortalidade vêm aumentando e abrangendo parcelas jovens da população, o que acarreta uma diminuição da expectativa de vida e uma lacuna na população economicamente ativa, além de spender gastos com recursos da saúde.

Investigando as causas de mortes ocorridas no Estado de São Paulo, nas duas últimas décadas, Camargo (2002) levanta que, se as mortes por causas externas deixassem de ocorrer, haveria um ganho de 4,7 anos na esperança de vida da população masculina de Santos, e de 4,4 na região Metropolitana de São Paulo, sendo que, nestas, o impacto maior deve-se à mortalidade por homicídios. Mello Jorge (1998) analisou dados levantados em 30 anos em São Paulo (medidos em 1965, 1980 e 1995) e verificou que, para o sexo masculino, nas idades de 15 a 19 anos, a mortalidade proporcional por homicídios passou de 21% a 71% no período estudado; e, na faixa etária de 20 a 24 anos, de 41% para 72%.

Esse aumento ocorre no período posterior à promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, constituindo-se como defesa jurídica da Infância e Juventude, paradoxalmente em um contexto social em que a vitimização de jovens é cada vez mais freqüente. Cardia (1998) mostra que, nos Estados Unidos, no ano de 1987, foram assassinados 4223 jovens de 15 a 24 anos, ao passo que, no mesmo ano, somente no estado de São Paulo, foram mortos por homicídios 3171 jovens da mesma faixa etária. A autora pontua que as altas taxas de homicídios de jovens nos Estados Unidos desencadearam, além de estudos acadêmicos, forte indignação da população, ao contrário do que aconteceu no Brasil, onde a quantidade de homicídios é ainda mais chocante e há uma reação que sugere apatia na sociedade com relação a essa questão.

Assim, esse estudo justificou-se não só em função do escasso número de pesquisas relacionadas aos homicídios de jovens no Brasil, mas também por procurar entender a opinião e as representações que os indivíduos constituem do fenômeno, pois estas determinam atitudes e práticas sociais. Em Ribeirão Preto, segundo dados da Fundação SEADE, a taxa de mortalidade por homicídios, a cada 100 mil habitantes, em 2003, foi de 16,49. Ainda que menor que a taxa do Estado (35,78), é necessário estudar a participação de jovens nessa vitimização. Buscar um

trabalho articulado com as ações judiciais, propostas pela Promotoria da Vara da Infância e Juventude do Ministério Público de Ribeirão Preto, fundamentou a viabilidade de sua execução.

Objetivos

O objetivo geral desse trabalho foi investigar as representações sociais de homicídios de adolescentes no imaginário da violência no município, utilizando-se os processos jurídicos instaurados no Fórum local e os referenciais teóricos estudados. Seus objetivos específicos foram: levantar dados sócio-gráficos das vítimas; caracterizar um perfil geral das ocorrências; compreender o contexto sócio-histórico, as condições econômicas (marginalidade, delinquência, tráfico de drogas), a investigação policial e as representações sociais constituídas diante do fenômeno; apresentar os fatores envolvidos nos homicídios de adolescentes para apoiar estratégias que intentem melhorar essa situação, coibindo seu agravamento.

Método

Spink (1993) afirma que as representações sociais

são fenômenos complexos cujos conteúdos devem ser cuidadosamente destrinchados e referidos aos diferentes aspectos do objeto representado, de modo a poder apreender os múltiplos processos que concorrem para sua elaboração e consolidação como sistemas de pensamento, que sustentam as práticas sociais.

Já para Medrado (1998), as representações sociais são "esquemas mentais ou imagens que as pessoas utilizam para fazer sentido ao mundo e para se comunicar, ou seja, para interagir com os outros".

A partir da análise das representações sociais, propõe-se estudar como os homicídios de jovens são representados e como o fenômeno é legitimado ou condenado pelo grupo no qual está inserido. Referindo-se à finalidade das representações, Moscovici (2003) afirma que seu principal objetivo é "tornar familiar algo não-familiar", ou seja, o ato de reapresentar é um modo de transferir o que perturba e o que ameaça do exterior para o interior, do longínquo para o próximo. Para esse autor, a teoria das representações sociais tenta investigar como grupos e indivíduos podem construir um mundo estável tomando como ponto de partida a sua diversidade. Pessoas e grupos diferentes têm representações diversas do mundo que compartilham, como, por exemplo, classes dominantes e dominadas, que julgam a sociedade de acordo com critérios específicos e com suas próprias categorias.

Procedimento

Foi realizado um levantamento de dados sócio-gráficos das vítimas de homicídios com idades inferiores a 18 anos, que ocorreram em Ribeirão Preto nos anos de 1999 a 2003. A coleta de dados foi feita junto ao Ministério Público da Infância e da Adolescência local, que requisitou para todas as delegacias da cidade o envio de uma cópia de cada Boletim de Ocorrência lavrado e relativo aos homicídios de crianças e adolescentes que ocorreram no período.

Para um maior aprofundamento na análise desses casos, esse órgão público também requisitou ao Juizado da Infância e Juventude de Ribeirão Preto para que fossem remetidos os processos referentes a cada assassinato. Desse modo, foram listados 144 casos de homicídios, em Ribeirão Preto, envolvendo vítimas mais novas de 18 anos. Pôde-se ter acesso a 140 Boletins de Ocorrências. Infelizmente, devido à greve que ocorreu no sistema judiciário, a qual paralisou o Fórum local, foi possível apenas colher as informações dos assassinatos em apenas 56 processos instaurados.

Para realizar a coleta de dados sócio-gráficos por meio dos boletins de ocorrência e processos judiciais, foi utilizado um roteiro, visando englobar dados gerais das vítimas e dos homicídios. Após a coleta, os dados foram agrupados nas diferentes categorias: 1) relacionadas à vítima: sexo, raça, naturalidade, antecedentes criminais; 2) relacionadas ao crime: local, hora, modo, autoria. Cada categoria foi dividida da seguinte forma:

- a) Sexo da vítima: masculino e feminino.
- b) Etnia da vítima: branca, parda, negra, casos sem informação.
- c) Naturalidade da vítima: Ribeirão Preto, outras cidades do estado de São Paulo excluindo-se Ribeirão Preto, outro estado, casos sem informação.
- d) Antecedentes criminais da vítima: com antecedentes, sem antecedentes, casos sem informação. Para essa categoria, foram consideradas com antecedentes criminais as vítimas que foram descritas por familiares, testemunhas ou policiais como envolvidas em qualquer tipo de atividade ilícita.
- e) Local do crime: residência da vítima, outro local diferente da residência da vítima, casos sem informação. Foram considerados como residências das vítimas a mesma rua em que morava ou dentro de casa.
- f) Hora do crime: manhã (06:01-12:00), tarde (12:01-18:00), noite (18:01-24:00), madrugada (00:01-06:00), incerta, casos sem informação.
- g) Autoria do crime: desconhecidos (casos

arquivados por falta de evidências ou com réu inocentado), conhecidos adultos (casos com confissões de adultos ou condenados), conhecidos adolescentes (casos com confissões de adolescentes ou arquivados por menoridade do autor), conhecidos adultos e adolescentes (casos com confissões de autores maiores e menores de idade), casos sem informação.

h) Modo como a morte foi causada na vítima: arma de fogo, arma branca, enforcamento, atropelamento, espancamento, casos sem informação.

Resultados

Nos anos de 1999 a 2003, ocorreram 144 homicídios de crianças e adolescentes em Ribeirão Preto. Como mostra a figura 1, os anos de 1999 e 2000 foram os que tiveram maiores índices, 40 e 45 crimes, respectivamente. Em 2001 e 2002, houve uma diminuição das mortes, para 22 e 25, respectivamente. E novamente, em 2003, o índice caiu para 12 mortes.

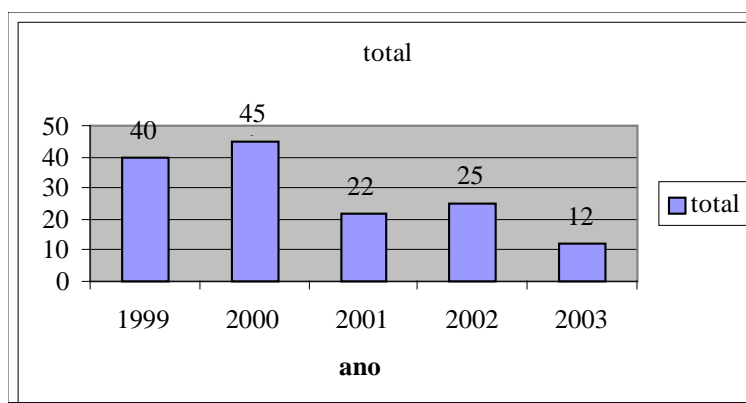


Fig.1: números absolutos de homicídios de crianças e adolescentes em Ribeirão Preto nos anos de 1999 a 2003

Com relação à participação dos sexos nos números de vítimas desse período, encontrou-se que a grande maioria de homicídios se deu com o sexo masculino, 89,6% do total, e apenas 10,4% para o

sexo feminino. Como mostra a tabela 1, o ano de 2001 teve a maior discrepância entre os sexos, sendo que o masculino atingiu 95,5% e o feminino, 4,5%. O ano de 2003 diferenciou-se dos demais, pois apenas 67% das mortes eram de meninos e 33% de meninas.

Tabela 1: homicídios de crianças e adolescentes em Ribeirão Preto nos anos de 1999 a 2003 separados por sexo das vítimas, em números absolutos e porcentagens.

| | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | Total |
|-----------|------------|------------|------------|-----------|-----------|------------|
| Masculino | 37 (92,5%) | 42 (93,3%) | 21 (95,5%) | 21 (84%) | 8 (67%) | 129(89,6%) |
| Feminino | 3 (7,5%) | 3 (6,7%) | 1 (4,5%) | 4 (16%) | 4 (33%) | 15 (10,4%) |
| Total | 40 (100%) | 45 (100%) | 22 (100%) | 25 (100%) | 12 (100%) | 144 (100%) |

Com relação às idades das vítimas, notou-se um padrão em todos os anos, pois o maior número de mortes vitimou jovens de 15 a 17 anos, totalizando 61,6% dos casos com essa informação. O ano de 2002 foi o com maior índice de mortes aos 17 anos, com

45% dos casos com essa informação. Novamente, o ano de 2003 diferenciou-se dos demais, pois as mortes nesse período apareceram em diferentes idades, atingindo apenas 25% das vítimas com 17 anos e 33% daquelas com 16 anos, como mostra a tabela 2 para os casos com essa informação.

Tabela 2: homicídios de crianças e adolescentes em Ribeirão Preto, nos anos de 1999 a 2003, separados por idade das vítimas, em números absolutos e porcentagens

| | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | Total |
|-----------------|------------|------------|-----------|-----------|-----------|-------------|
| 1 ano | 0 | 0 | 0 | 1 (5%) | 0 | 1 (0,75%) |
| 2 anos | 0 | 0 | 0 | 1 (5%) | 0 | 1 (0,75%) |
| 3 anos | 0 | 0 | 1 (4,6%) | 0 | 0 | 1 (0,75%) |
| 4 anos | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 5 anos | 0 | 1 (2,5%) | 0 | 0 | 0 | 1 (0,75%) |
| 6 anos | 0 | 1 (2,5%) | 0 | 0 | 0 | 1 (0,75%) |
| 7 anos | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 (8,3%) | 1 (0,75%) |
| 8 anos | 0 | 1 (2,5%) | 0 | 0 | 0 | 1 (0,75%) |
| 9 anos | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 (8,3%) | 1 (0,75%) |
| 10 anos | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 11 anos | 1 (2,6%) | 0 | 0 | 1 (5%) | 0 | 2 (1,5%) |
| 12 anos | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 13 anos | 2 (5,1%) | 0 | 0 | 0 | 2 (16,7%) | 4 (3%) |
| 14 anos | 4 (10,2%) | 2 (5%) | 4 (18,2%) | 0 | 1 (8,3%) | 11 (8,27%) |
| 15 anos | 6 (15,4%) | 8 (20%) | 3 (13,6%) | 3 (15%) | 0 | 20 (15,03%) |
| 16 anos | 11 (28,2%) | 12 (30%) | 5 (22,7%) | 5 (25%) | 4 (33,4%) | 37 (27,8%) |
| 17 anos | 15 (38,5%) | 15 (37,5%) | 9 (40,9%) | 9 (45%) | 3 (25%) | 51 (38,3%) |
| S/ inform. | 1 | 5 | 0 | 5 | 0 | 11 |
| Total-s/inform. | 39 (100%) | 40 (100%) | 22 (100%) | 20 (100%) | 12 (100%) | 133 (100%) |

Com relação à cor da pele das vítimas, notou-se que 58,4% dos casos com essa informação eram brancas, 25,5% eram pardas e 16,1% eram negras. O ano de 2003 apresentou maior discrepância entre os

dados, uma vez que 91,7% eram brancas e apenas 8,3% (n=1) dos casos nesse ano eram negras, como mostra a tabela 3.

Tabela 3: homicídios de crianças e adolescentes em Ribeirão Preto, nos anos de 1999 a 2003, separados pela cor da pele da vítima, em números absolutos e porcentagens.

| | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | Total |
|-----------------|------------|-------------|------------|------------|------------|------------|
| Branca | 21 (53,8%) | 22 (53,66%) | 12 (54,5%) | 14 (60,9%) | 11 (91,7%) | 80 (58,4%) |
| Parda | 15 (38,5%) | 8 (19,51%) | 6 (27,3%) | 6 (26,1%) | 0 | 35 (25,5%) |
| Negra | 3 (7,7%) | 11 (26,83%) | 4 (18,2%) | 3 (13%) | 1 (8,3%) | 22 (16,1%) |
| S/ inform. | 1 | 4 | 0 | 2 | 0 | 7 |
| Total-s/inform. | 39 (100%) | 41 (100%) | 22 (100%) | 23 (100%) | 12 (100%) | 137 (100%) |

Observando a naturalidade das vítimas, notou-se que a maioria nasceu em Ribeirão Preto (80% dos casos com essa informação), 12,8% oriundos de

outros municípios no estado de São Paulo excluindo-se Ribeirão Preto e apenas 7,2% era nascida em outro estado, como mostra a tabela 4.

Tabela 4: homicídios de crianças e adolescentes em Ribeirão Preto nos anos de 1999 a 2003 separados por naturalidade da vítima, em números absolutos e porcentagens.

| | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | Total |
|---------------------------------|------------|------------|------------|------------|-----------|------------|
| Ribeirão Preto | 30 (81,1%) | 28 (75,7%) | 18 (85,7%) | 16 (84,2%) | 8 (72,7%) | 100 (80%) |
| Estado de SP- Ribeirão Preto | 6 (16,2%) | 6 (16,2%) | 2 (9,5%) | 1 (5,3%) | 1 (9,1%) | 16 (12,8%) |
| Outro estado | 1 (2,7%) | 3 (8,1%) | 1 (4,8%) | 2 (10,5%) | 2 (18,2%) | 9 (7,2%) |
| S/ inform. | 3 | 8 | 1 | 6 | 1 | 19 |
| Total-s/inform. | 37 (100%) | 37 (100%) | 21 (100%) | 19 (100%) | 11 (100%) | 125 (100%) |

Como se observa na tabela 5, as informações sobre antecedentes em atividades ilícitas das vítimas foram escassas, pois apenas 74 dos 144 casos possuíam essa informação. No entanto, os dados coletados puderam mostrar que, em 64,9% dos casos com essa informação, a vítima havia se envolvido em algum tipo de atividade delituosa, e 35,1% foram descritos como sem antecedentes por parte de amigos,

testemunhas, familiares e policiais. No ano de 1999, houve o maior índice de casos com antecedentes (76,2% dos casos com essa informação) e, no ano de 2003, os dados se inverteram e apenas em 2 casos (40%) houve algum tipo de informação que confirmasse o envolvimento da vítima em alguma atividade ilícita.

Tabela 5: homicídios de crianças e adolescentes em Ribeirão Preto nos anos de 1999 a 2003, separados por vítimas com antecedentes em atividades ilícitas, em números absolutos e porcentagens.

| | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | Total |
|-----------------|------------|------------|------------|-----------|----------|------------|
| C/antecedentes | 16 (76,2%) | 9 (56,25%) | 12 (70,6%) | 9 (60%) | 2 (40%) | 48 (64,9%) |
| S/antecedentes | 5 (23,8%) | 7 (43,75%) | 5 (29,4%) | 6 (40%) | 3 (60%) | 26 (35,1%) |
| S/informação | 19 | 29 | 5 | 10 | 7 | 70 |
| Total-s/inform. | 21 (100%) | 16 (100%) | 17 (100%) | 15 (100%) | 5 (100%) | 74 (100%) |

Com relação ao local do crime, só foi possível analisar os dados correlacionando-os com a residência da vítima. Como mostra a tabela 6, dos casos com essa informação, 27,3% das vítimas foram

assassinadas no local onde moravam e 72,7% foram mortas em um local diferente de suas residências. Em 2001, ocorreu o maior índice de jovens mortos em casa, 45,5%, e em 1999 o menor índice, 15,8%.

Tabela 6: homicídios de crianças e adolescentes, em Ribeirão Preto, nos anos de 1999 a 2003, separados por residência da vítima, coincidindo ou não com o local do crime, em número absolutos e porcentagens.

| | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | Total |
|--------------------------|------------|------------|------------|------------|-----------|------------|
| Local do crime | 6 (15,8%) | 11 (28,2%) | 10 (45,5%) | 6 (28,6%) | 3 (25%) | 36 (27,3%) |
| Local diferente do crime | 32 (84,2%) | 28 (71,8%) | 12 (54,5%) | 15 (71,4%) | 9 (75%) | 96 (72,7%) |
| Sem informação | 2 | 6 | 0 | 4 | 0 | 12 |
| Total-s/inform. | 38 (100%) | 39 (100%) | 22 (100%) | 21 (100%) | 12 (100%) | 132 (100%) |

A tabela 7 mostra os horários em que ocorreram majoritariamente os crimes no período estudado. A maior parte dos homicídios deu-se durante a noite, 47,5%; seguidos pelo horário vespertino, 23,7%; pela

madrugada, 14,4% e, pela manhã, 7,9%. Dos casos com essa informação, apenas 6,5% tiveram o horário do crime considerado como incerto. O ano de 2002 fugiu a esse padrão tendo 44% dos seus crimes ocorridos de madrugada.

Tabela 7: homicídios de crianças e adolescentes, em Ribeirão Preto, nos anos de 1999 a 2003, separados por horário do crime, em números absolutos e porcentagens.

| | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | Total |
|-----------------|------------|-----------|------------|-----------|-----------|------------|
| Manhã | 5 (12,8%) | 4 (9,7%) | 1 (4,5%) | 1 (4%) | 0 | 11 (7,9%) |
| Tarde | 11 (28,2%) | 8 (19,5%) | 10 (45,5%) | 2 (8%) | 2 (16,7%) | 33 (23,7%) |
| Noite | 17 (43,6%) | 25 (61%) | 10 (45,5%) | 8 (32%) | 6 (50%) | 66 (47,5%) |
| Madrugada | 5 (12,8%) | 2 (4,9%) | 0 | 11 (44%) | 2 (16,7%) | 20 (14,4%) |
| Incerta | 1 (2,6%) | 2 (4,9%) | 1 (4,5%) | 3 (12%) | 2 (16,7%) | 9 (6,5%) |
| S/inform. | 1 | 4 | 0 | 0 | 0 | 5 |
| Total-s/inform. | 39 (100%) | 41 (100%) | 22 (100%) | 25 (100%) | 12 (100%) | 139 (100%) |

Com relação à autoria dos crimes, foi possível conseguir essa informação em apenas 90 dos 144 casos. Em 40% deles, o autor do homicídio era desconhecido pela justiça, em 23,33 %, era conhecido pela justiça, sendo uma pessoa maior de 18 anos, em 34,44%, era conhecido da justiça, sendo uma pessoa menor de 18 anos; em apenas 2 casos, os autores reconhecidos pela justiça eram um adulto e um

adolescente, dividindo a responsabilidade do crime. Como mostra a tabela 8, o ano de 2002 teve o maior índice de impunidade, com 58,82% dos casos com essa informação sendo desconhecidos da justiça. Em contrapartida, o ano de 2003, foi aquele no qual a justiça encontrou maior número de responsáveis pelos crimes, 88,9%.

Tabela 8: homicídios de crianças e adolescentes em Ribeirão Preto nos anos de 1999 a 2003, separados por autoria do crime, em números absolutos e porcentagens.

| | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | Total |
|---------------------------------|-----------|-----------|------------|-------------|-----------|-------------|
| Desconhecido | 11 (55%) | 8 (30,8%) | 6 (33,3%) | 10 (58,82%) | 1 (11,1%) | 36 (40%) |
| Conhecido adulto | 1 (5%) | 7 (26,9%) | 2 (11,1%) | 4 (23,53%) | 7 (77,8%) | 21 (23,33%) |
| Conhecido adolescente | 6 (30%) | 11(42,3%) | 10 (55,6%) | 3 (17,65%) | 1 (11,1%) | 31 (34,44%) |
| Conhecidos Adulto e adolescente | 2 (10%) | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 (2,22%) |
| Sem informação | 20 | 19 | 4 | 8 | 3 | 54 |
| Total-s/inform. | 20 (100%) | 26 (100%) | 18 (100%) | 17 (100%) | 9 (100%) | 90 (100%) |

A causa da morte das vítimas no período estudado foi, na maioria das vezes, o projétil de arma de fogo, 92,81% dos casos com essa informação. As outras causas tiveram os números bastante equilibrados, como, por exemplo, as mortes causadas

por armas brancas, sendo 1,39% (n = 2) de facadas e 1,39% (n = 2) de machadadas. Ainda apareceram o espancamento com 2,88% (n = 4) dos casos e em um caso o atropelamento intencional.

Tabela 9: homicídios de crianças e adolescentes em Ribeirão Preto nos anos de 1999 a 2003, separados pela causa da morte da vítima, em números absolutos e porcentagens.

| | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | Total |
|-----------------|------------|------------|------------|-----------|-----------|--------------|
| Tiros | 38 (97,4%) | 40 (97,6%) | 21 (95,5%) | 22 (88%) | 8 (66,7%) | 129 (92,81%) |
| Espancamento | 0 | 0 | 1 (4,5%) | 3 (12%) | 0 | 4 (2,88 %) |
| Facadas | 1 (2,6%) | 1 (2,4%) | 0 | 0 | 0 | 2 (1,39 %) |
| Enforcamento | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 (8,3%) | 1 (0,72%) |
| Atropelamento | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 (8,3%) | 1 (0,72%) |
| Machadadas | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 (16,7%) | 2 (1,39%) |
| S/inform. | 1 | 4 | 0 | 0 | 0 | 5 |
| Total-s/inform. | 39 (100%) | 41 (100%) | 22 (100%) | 25 (100%) | 12 (100%) | 139 (100%) |

Discussão

A análise dos dados indica uma significativa diminuição dos números de homicídios de jovens do sexo masculino em Ribeirão Preto no período estudado. De 37 e 42 homicídios, respectivamente nos anos de 1999 e 2000, esses índices caíram pela metade em 2001 e 2002, com 21 casos cada. A diminuição foi ainda mais acentuada considerando o

ano de 2003, em que ocorreram apenas 8 crimes contra adolescentes do sexo masculino.

Pode-se sugerir que a diminuição nesse índice ocorreu em função de um conjunto de fatores. Estes se articulam em torno das significações e representações do fenômeno que os diversos segmentos e instituições do município formulam e nas quais se apóiam no sentido de decidir suas atitudes e ações. Segundo Cárdua (1998), em nosso

país não há muita indignação pública diante do fenômeno “homicídios de adolescentes”, mesmo porque em segmentos conservadores da população esse fenômeno é representado como “higiene ou limpeza social”.

Nos homicídios noticiados, quase sempre a hipótese levantada para explicar ao leitor o fenômeno era referente a “acerto de contas por dívidas contraídas por compra de substâncias tóxicas”, “por brigas entre gangues rivais por disputa de pontos de vendas de drogas”, ou “reação do comerciante assaltado por menor”. Ainda que parcialmente, pode-se atribuir a queda no índice de homicídios devida à diminuição de disputas violentas envolvendo adolescentes por pontos de vendas de entorpecentes, em função da hegemonia conquistada pelas grandes organizações criminais.

Houve ainda um aumento na segurança e nas operações ostensivas no município, por parte da polícia, em decorrência de recorrentes denúncias veiculadas na mídia de ineficiência e descaso das forças de segurança. Além disso, o fenômeno “morte de adolescentes” e “violência de adolescentes”, “rebeliões de infratores nas instituições de internamento” passa a ser representado como “grave ameaça ao social e à tranquilidade das famílias”.

Simultaneamente, nesse período, observou-se um incremento, por parte da Promotoria de Investigações Criminais, de denúncias contra as atividades de um suposto grupo de extermínio, liderado por alguns policiais, sendo que um dos objetivos era o assassinato de jovens infratores, financiados por comerciantes cansados de serem assaltados em seus estabelecimentos. Neste caso, o fato de que muitos jovens com antecedentes criminais, de 15 a 17 anos, pobres, pardos e negros, serem mortos por tiros longe de suas casas, nos anos de 1999 e 2000, poderia indicar um período de intensificação dessas atividades, revelando a representação desse fenômeno como ‘ato necessário à defesa do patrimônio e integridade física’.

Os dados mostraram também a predominância de indivíduos do sexo masculino envolvidos em situações de risco, como tráfico de drogas, roubos, furtos e assaltos. Ainda assim, nota-se que algumas adolescentes estão entrando no mundo do crime, especialmente no tráfico de drogas. No entanto, esses casos são isolados, uma vez que a maioria das meninas que morreram no período foi vítima de seus cuidadores ou de balas perdidas.

A predominância nas idades das vítimas da faixa etária entre 15 e 17 anos pode indicar que indivíduos que foram internados com antecedentes criminais anteriores na FEBEM, apenas consolidaram seu envolvimento em atividades ilícitas, pois, ao invés de se ressocializarem nessa instituição, lá foram

expostos a outros indivíduos mais velhos, com mais experiências criminosas. O fato de que as idades 16 e 17 anos serem as com mais alto índice de homicídios nesse estudo, não significa que elas são no geral, pois é provável que esse índice vá aumentando ao se passar para a idade adulta de um jovem. O ano de 2003 destacou-se dos demais, pois crianças pequenas morreram em maior número, sendo vitimizadas por seus cuidadores ou por engano, em execuções de adolescentes ou adultos que acompanhavam as vítimas.

Apesar de haver poucas informações sobre os antecedentes que as vítimas tinham em atividades ilícitas, os dados mostraram grande participação das mortes de adolescentes que se envolviam no tráfico de drogas, mortos muitas vezes por dívidas, ou controle de pontos de venda. Aqui se percebe a representação desse fenômeno como “briga de manos”, “briga entre eles e nós não temos nada com isso”.

Com relação ao local do crime, encontrou-se que a maioria ocorreu em um lugar diferente da moradia das vítimas. Relacionando esse dado com o fato de que a maioria dos casos também ocorreu no período da noite e da madrugada, podemos notar que os adolescentes vitimizados não se encontravam em casa nesses horários, sugerindo, assim, uma falta de supervisão adequada da família ou até mesmo negligência por parte dela. Desse ponto, se depreende a representação social do fenômeno “mortes de jovens”, como decorrente da evolução de uma trajetória de rua, fruto do descaso, abandono, desestruturação familiar.

O fato também mostra que não há locais seguros para que os adolescentes tenham um lazer saudável nas horas livres, ou ainda, que muitos não se encontravam na escola no período da tarde, uma vez que apenas dois dos crimes com essa informação ocorreram dentro ou na frente da escola da vítima. Uma escola atrativa, de qualidade, com recursos para aulas extras e profissionalizantes poderia evitar que muitos jovens passassem seu tempo livre em locais sem segurança, ociosos. Entretanto, o número de crianças e adolescentes que morreram dentro de suas casas, ou na mesma rua em que moravam, é alarmante. Ele reflete as crianças que foram mortas por seus próprios cuidadores, ou os adolescentes que residem em áreas sem segurança.

O grande número de mortes que ocorreu no período da tarde mostra também que a impunidade é muito grande, uma vez que as horas mais movimentadas do dia não inibem a ação dos homicidas. Com relação à autoria dos crimes, a impunidade sobressai-se ainda mais, uma vez que muitos dos casos foram arquivados por falta de evidências. A falta de testemunhas reflete um medo

generalizado de represálias; no entanto, as investigações restringem-se quase exclusivamente a confissões dos autores, que, muitas vezes, ao serem levados ao júri, negam as confissões anteriores, alegando terem sido pressionados pela polícia. O assassinato de jovens e crianças, bem como seu incremento, é a representação da impunidade vigente no país em todos os níveis da vida social.

Muitos casos com autoria conhecida resultaram de adolescentes que confessaram o crime. Isso pode indicar que, muitas vezes, eles são coagidos a assumirem o crime, seja pela polícia ou por autores maiores de idade. Por não ter uma assistência jurídica pública, o Estado de São Paulo oferece aos réus um advogado conveniado com a Organização dos Advogados do Brasil, o qual muitas vezes não é especializado na área criminal, e recebe o mesmo honorário, independente de resultar o caso em condenação ou absolvição do réu.

O modo como as vítimas morreram mostra a larga difusão das armas ilegais no meio em que elas viveram, uma vez que deveria haver maior controle público sobre sua venda e o contrabando. Os outros modos encontrados foram de igual crueldade, como o espancamento de crianças de 1, 2 e 11 anos e um adolescente de 17 anos, o atropelamento de um menino de 16 anos, o enforcamento de um garoto de 13 anos, a morte por machadadas de duas irmãs de 9 e 13 anos, e a morte por facadas de um garoto de 17 anos e de um menino, a cuja idade não se teve acesso.

Considerações Finais

Como discutido anteriormente, a diminuição no número de homicídios de adolescentes no município sugere a articulação de um conjunto de fatores e suas representações na comunidade. O primeiro deles é o fato da Promotoria Pública ter intensificado as investigações e denúncias contra um suposto grupo de extermínio formado por policiais, expondo publicamente o fenômeno. Tal fato estimula a representação do fenômeno como “degradação civilizatória”, como “destruição do futuro”, no momento em que as sociedades avançadas procuram incrementar os processos educacionais junto à juventude; em nosso contexto, jovens sendo assassinados é sintoma de grave desarranjo social.

As forças para-policiais em suas ações de execuções de infratores crônicos atendem a um clamor de vingança da classe média vitimizada, que eleger e representa os jovens delituosos como “causadores dessa onda de violência”, em verdade “bodes expiatórios privilegiados”. A existência desse grupo de extermínio, notadamente nos dois primeiros anos do período estudado, contribuiu em muitas das

85 mortes ocorridas até então, e, no entanto, pouco foi veiculado e exposto na mídia, e, quando foi, não suscitou indignação; muito ao contrário, indisfarçada simpatia, indicando uma representação do fenômeno como uma limpeza necessária para o controle social e para a manutenção da ordem vigente.

O segundo fator associado à diminuição do número dos homicídios é a consolidação de organizações criminais que monopolizaram o tráfico de drogas, inibindo as lutas violentas por pontos de venda e por poder dos pequenos grupos e gangues. O fato que indica essa correlação é a presença constante de muitas vítimas do tráfico de entorpecentes, por disputas de pontos de vendas e guerras comerciais em outras atividades delituosas (roubos, receptação de mercadorias roubadas, assaltos a residências), dentre as vítimas de homicídios.

As informações relacionadas ao número de adolescentes apontados como infratores nos Boletins de Ocorrência e nos Processos analisados foram escassas, e, quando existiam, não podiam ser genuinamente comprovadas, pois foram consideradas como tendo antecedentes criminais somente as vítimas que foram relatadas por policiais, familiares e amigos desse modo. Somente a presença desse tipo de informação em Boletins de Ocorrência mostra a representação formada no discurso de policiais sugerindo a imagem de estigmatização dos adolescentes “pobres, negros” e que apresentam condutas alternativas. O número de vítimas mortas na própria casa ou nos arredores revela que os agentes do crime se constituem como do mesmo grupo social e de convivência das vítimas. Ademais, o fato expõe a presença de jovens em áreas residenciais sem segurança, na periferia da vulnerabilidade e risco. Esse fenômeno indica a representação do descaso e abandono ao qual estão relegados os jovens das periferias pobres e sem infra-estrutura de sobrevivência.

O fenômeno mostra, assim, que os homicídios de adolescentes representam a continuidade e a legitimação da violência contundente como meio de resolução de situações conflituosas, especialmente nas novas gerações. Para que isso seja revertido, são necessárias discussões e denúncias desses crimes para uma mudança e confrontação da representação social desse fenômeno como limpeza social benéfica.

O discurso de promotores e conselheiros tutelares é marcado pela indignação e impotência. A promotoria pública, além de denúncias, instaura processos onde indicia instituições e organizações responsáveis por essa situação de descabro da assistência social e educativa a adolescentes pobres em situação de risco. Outros estudos ainda indicam que segmentos significativos da mídia veiculam intensamente a participação de adolescentes em

episódios criminais, como elementos “nocivos e criminosos”. Isso, aliado ao noticiário intenso das fugas e rebeliões na FEBEM, sustenta, na opinião pública, o adolescente infrator, sua violência e morte como grave problema social.

As entrevistas anteriores realizadas pela promotoria e notícias veiculadas na mídia indicam que as reações dos familiares diante do fenômeno são de culpa, resignação e temor. As representações sociais que os familiares das vítimas constroem do fenômeno são de indignação e medo, pois, como somente em 3% dos inquéritos instaurados, se chega à punição dos homicidas, sendo o fenômeno marcado pelo silêncio das autoridades, pela experiência traumática e pelo ressentimento da vingança não vingada.

O fenômeno “homicídio de adolescentes” era representado no imaginário social do município como episódio criminoso e policial, quando, em verdade, as pesquisas científicas, assim como as ações da Promotoria da Infância e Juventude, culpabilizam a Prefeitura Municipal e suas Instituições Sociais pelo fenômeno, inscrevendo sua representação no campo econômico e social. A sociedade não quer se reconhecer no adolescente pobre, com vivência de rua, praticante de delinquências como fruto de seus conflitos, contradições e, portanto, não o assiste, excluindo-o e aprovando instrumentalmente seu lento desaparecimento doloso.

Referências

- Camargo, A. B. M. (2002). *Mortalidade por causas externas no Estado de São Paulo e suas regiões*. Tese de doutorado, Faculdade de Saúde Pública, São Paulo.
- Campbell, C. & Donald, F.S. (1996). Prevalence and impact of exposure to interpersonal violence among suburban and urban middle school students. *Pediatrics*, 98, 396-402.
- Cardia, N. (1998). A violência urbana e os jovens. In P. Pinheiro (org.) *São Paulo sem medo: um diagnóstico da violência urbana*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Cunha, A. (1997). *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Everett, S. A & Prince, J. H. (1995). Student's perceptions of violence in the public schools: The metlife survey. *Journal of Adolescence Health*, 17, 345-352.
- Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados. (2004, 20 de agosto). *Folha de São Paulo*
- Galvanese, G.C.S.M. (1998). *Mortalidade por causas externas nos municípios de Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul e Diadema (São Paulo), de 1970 a 1992*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Saúde Pública, São Paulo.
- Jovchelovitch, S. (1995). Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e Representações Sociais. In P. A. Guareschi & S. Jovchelovitch (Orgs.) *Textos em representações sociais* (pp. 63-85).
- Kodato, S. & Silva, A. (2000). Homicídios de adolescentes: refletindo sobre alguns fatores associados. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 507-515.
- Leite, E. B. (2000). *O futuro comprometido: a mortalidade de adolescentes e jovens no Estado de São Paulo, 1979-1995*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Saúde Pública, São Paulo.
- McCloskey, L. (2002). *The cycle of violence*. Harvard Faculty Club. Harvard Printing & Publications Services.
- Medrado, B. (1998). Das representações aos repertórios: uma abordagem construcionista. *Revista Psicologia & Sociedade*, 10(1), 46-55.
- Mello Jorge, M. H. P. (1998). Adolescentes e jovens como vítimas da violência fatal em São Paulo. In P. Pinheiro (org) *São Paulo sem medo: um diagnóstico da violência urbana*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Moscovici, S. (2003). *Representações Sociais – Investigações em Psicologia Social*. Petrópolis, R. J.: Vozes.
- Paiva, T.M. (1998). *Mortalidade por causas externas, no município de Santos, 1980-1995*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Saúde Pública, São Paulo.
- Peres, M. F. T. (2004). *Violência por armas de fogo no Brasil- Relatório Nacional*. Núcleo de Estudos da Violência, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Raudenbush, S. (2002). *How do neighborhood structure and process affect the delinquency and criminality of young people?* The Chicago Project News. Project on Human Development in Chicago Neighborhoods. Harvard Printing & Publications Services.
- Silva, A. P. S. (1999). *O Jovem em conflito com a lei na cidade de Ribeirão Preto (SP): de 1986 a 1996*. Dissertação de Mestrado não publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Spink, M. J. (1993). O estudo empírico das representações sociais. In M. J. Spink *O conhecimento no cotidiano – as representações sociais na perspectiva da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense.

Vermelho, L.L. (1994). *Mortalidade de jovens: análise do período de 1930 a 1991(a transição epidemiológica para a violência)*. Tese de doutorado, Faculdade de Saúde Pública, São Paulo.

Yunes, J. (1999). Mortalidad por causas violentas en adolescentes y jóvenes: un desafío para la región de las Américas. *Revista Brasileira de Epidemiologia* 2(3), 102-71.

Categoria de Contribuição: Relato de Pesquisa
Recebido: 27/10/07
Aceito: 14/01/08

Subjetividade e Desengajamento: Um Modo de Habitar o Espaço Urbano

Subjectivity and Disengagement: A Way to Inhabit Urban Places

Rafael Barreto de Castro¹

Rosa Maria Leite Ribeiro Pedro²

Resumo

Uma proposta que vem crescendo atualmente é que pensemos a subjetividade e as formas de sociabilidade contemporâneas a partir dos dispositivos arquitetônicos nos quais está configurado o espaço, já que estes funcionam tanto como efeito quanto como material de produção de novos modos de subjetivação. A presente pesquisa teve por objetivo investigar o modo como os sujeitos experimentam os espaços, de modo a contribuir para a compreensão de novas formas de subjetividade que emergem na contemporaneidade. Foi realizado um estudo de caso procurando identificar as impressões e experiências de sujeitos-usuários de um determinado espaço coletivo. Os resultados encontrados parecem apontar para um desengajamento dos sujeitos em relação àquilo que é público, e esta experiência parece ser estimulada pelos procedimentos usuais do planejamento urbano. A partir daí, são feitas considerações sobre as formas contemporâneas de se contrapor a esta experiência, com destaque para os aspectos da subversão e da violência.

Palavras-chaves: subjetividade, ambiente urbano, contemporaneidade.

Abstract

A proposal that is developing nowadays refers to the consideration of subjectivity and contemporary sociability in terms of the architectonic devices that configure space, which function both as effect and material to produce new ways of subjectivation. The present research aimed at investigating the way subjects experience the places they inhabit, in order to contribute to the comprehension of the new forms of subjectivity that emerge in contemporaneity. A case study was carried out, where, by means of semi-structured interviews, we tried to identify the impressions and experiences of the subject-users of a certain collective space. The results obtained point to a disengaged experience of the subjects in relation to public environment, an experience that appears to be stimulated by the usual procedures of urban planning. As a conclusion, we make some considerations on the contemporary forms of facing this experience, highlighting the aspects of subversion and violence.

Key words: subjectivity, urban environment, contemporaneity.

Considerações Iniciais

Encontramo-nos em uma época definida, pelo sociólogo Zygmunt Bauman (2001), como

“Modernidade Líquida”, devido a algumas características que ele vislumbra em nosso tempo: propensão a mudanças, mobilidade e inconstância. Em suas próprias palavras, “os fluidos, por assim dizer, não fixam o espaço nem prendem o tempo”

¹ Psicólogo pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro (EICOS/IP/UFRJ), Rio de Janeiro, Brasil. Contato 1: UFRJ – Instituto de Psicologia – Programa EICOS. Avenida Pasteur, nº. 250, fundos. Campus da Praia Vermelha. Rio de Janeiro (RJ), Brasil. CEP.: 22290-000. E-mail: rafaelbarretodecastro@ig.com.br. Contato 2: Rua Murundu, 197 – Padre Miguel - Rio de Janeiro / RJ, CEP.: 21715-410. Tel.: (21) 96232935 e (21) 33359783.

² Mestre em Psicologia (FGV/RJ), doutora em Comunicação e Cultura (ECO/UFRJ), docente e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social - EICOS/IP/UFRJ, Rio de Janeiro, Brasil. Contato: e-mail: rosapedro@globocom

(p. 8). Nessa incessante transformação, afirma o autor, também o social e o sujeito experimentam um processo contínuo de reinvenção.

A configuração urbana contemporânea não escapa deste processo de constante transformação, o que abre aos sujeitos que habitam tais espaços um potencial de experiências bastante diversificadas. Com o crescimento das cidades, multiplicam-se os espaços de convivência, gerando possibilidades de experimentação que, na maioria das vezes, nem podem ser totalmente aproveitadas pelos sujeitos – somos levados a reconhecer que desconhecemos grandemente a complexidade da cidade em que vivemos. Há autores, então, que afirmam que o sujeito contemporâneo está sendo levado a se defrontar, a cada momento, com uma espécie de “des-ambientação” (Castro, 1999, p. 145), um estranhamento frente às mudanças que ocorrem no espaço no qual está inserido.

Esta sensação de imprevisibilidade em face da liquefação das referências (Bauman, 2001) e do ritmo cada vez mais acelerado das mudanças (Castells, 2000) vem adquirindo tons cada vez mais negativos nos grandes centros urbanos, sendo freqüentemente associada a aspectos como insegurança, violência. A conseqüência dessa imagem da cidade como “lugar da imprevisibilidade e do caos” (Castro, 1999, p. 143) não tarda a se fazer sentir na própria arquitetura dos espaços urbanos, contribuindo para o desenho de uma nova geografia urbana, plena de “espaços de segurança”, vigiados, controlados, ordenados, maximamente visíveis. E se acreditarmos que exista uma relação de entrelaçamento entre a configuração física dos espaços e normatizações sociais que aí vigoram, percebemos como este desenho urbano vai delimitando campos diferenciados de relações sociais, instaurando formas também diferenciadas de subjetividade.

Assim, concordamos com Castro (1999) em sua afirmação de que “as cidades atualizam novas possibilidades de relações sociais” (p. 141), o que nos leva a poder afirmar que, num movimento recíproco, o campo da intersubjetividade está marcado pela mesma fluidez e estranhamento que regem os espaços e a cultura contemporâneos. Esse estranhamento pode abalar o sentimento de pertencimento (além da orientação espacial concreta), as relações de afeto estabelecidas entre o sujeito e o local e, por conseqüência, a possibilidade de reconhecimento entre os sujeitos habitantes ou usuários freqüentes deste mesmo local.

Neste movimento de reconfiguração dos espaços urbanos, é importante destacar a fluidificação que incide na separação entre o

público e o privado. O espaço público parece ter deixado o plano de “todos” para o plano de “ninguém”, no sentido de que há uma ausência generalizada de responsabilização sobre o que nele ocorre – tanto por parte do Estado, do poder público, como dos próprios indivíduos. Isto é visível na baixa implicação e na pouca participação dos indivíduos nas questões cotidianas das cidades em que vivem, fato que, no limite, pode levar a uma perspectiva míope, limitada, da cidade e, mesmo, da sociedade. As implicações disto não são negligenciáveis, pois a visão restrita que o cidadão tem da sociedade em que vive, segundo Castro (1999), é uma das bases de atitudes como preconceitos, atos de intolerância e violência (Castro, 1999).

Se há um desconhecimento ou, pelo menos, limitações na experiência subjetiva dos espaços urbanos, pode-se dizer que estes são alguns dos efeitos possíveis de uma determinada dinâmica do planejamento urbano. Isto porque a maioria dos projetos não leva em conta a singularidade de cada sujeito, mas, antes, esta é concebida tendo como pressuposto um homem abstrato, “ideal”. Os espaços são planejados racionalmente, e esse tipo de planejamento integra, combina, bloqueia, codifica fluxos, regulando exclusões ou inclusões parciais (Souza, 2001); ou seja, tudo é delimitado nos mínimos detalhes, o que acaba reforçando hierarquias e colocando os comportamentos sob normas que se encontram muito afastadas da “vida real” de “sujeitos concretos”.

Essa pré-determinação dos espaços não favorece o uso livre dos mesmos, o exercício da liberdade e da plena cidadania. As necessidades dos sujeitos são naturalizadas, restringindo e, no limite, impedindo a presença do diferente. É exatamente isso que os equipamentos urbanos tendem a proporcionar: um único tipo de satisfação para uma demanda específica única.

A fim de problematizar essa correspondência biunívoca, caberia pensar se não seria legítimo priorizar demandas – base para o planejamento – que surjam a partir da interação dos sujeitos com o lugar (Souza, 2001), o que pressupõe um jogo heterogêneo de forças, na medida em que, como afirma Bauman (2001), cada um faz um mapa mental de sua cidade. Além disso, em algumas situações, os espaços se tornam símbolos, ícones de representação de eventos que ali ocorreram, eventos que fazem parte da história – principalmente do sujeito – e que possuem papel importantíssimo na produção de sua subjetividade. Logo, quando o que está em jogo são as transformações do espaço, deve-se incluir, como dimensão, o valor afetivo que este e suas características possuem para seus usuários e as alterações que podem derivar das intervenções

realizadas (Del Rio, 2002). Da mesma maneira, ao se planejar a construção de um novo espaço, deve-se levar em conta a possibilidade da criação de laços afetivos, tanto aqueles que se estabelecem entre os sujeitos e o lugar, como os que os sujeitos estabelecem entre si a partir do local que habitam.

Vale frisar que não se trata de pensar que existiriam planejamentos urbanos “corretos” ou “incorretos”, muito menos é nosso objetivo aqui produzir esse tipo de categorização. Pretendemos alertar apenas para o fato de que as cidades e os sujeitos que nela habitam formam uma espécie de coletivo indissociável. Dessa forma, uma dinâmica de planejamento urbano que se pensa separado da dimensão social, ou seja, separado do envolvimento daqueles que habitam, vão habitar, ou participar de algum modo, tende a ser problemática. Mesmo as estratégias de planejamento em Arquitetura e Urbanismo que afirmam levar em consideração a dimensão humana, segundo Rheingantz (2004), ainda se apresentam muito arraigadas a fatores técnicos, funcionais e comportamentais, denotando uma concepção que *separa homem e ambiente*, como categorias distintas capazes, portanto, de serem observadas isoladamente.

Entretanto, uma parceria recente entre os estudos em Psicologia, Arquitetura e Urbanismo tem rendido bons frutos no sentido de produzir uma reflexão de forma a se debruçar sobre o urbano evidenciando sua heterogeneidade e complexidade³. Dessa maneira, este artigo, juntamente com algumas poucas iniciativas, apresenta como possibilidade a concepção de um urbano não-descolado do humano, do social; um urbano que compõe toda uma rede que envolve espaços e actantes (não-humanos e humanos⁴).

Abordar o urbano como coletivo híbrido, como rede, é afirmar que a materialidade e a sociabilidade caminham entrelaçadas. Longe de uma proposição determinista, a expressão

“configuração urbana” refere-se aqui à materialização última de um planejamento e de apropriações. Fala-se, neste sentido, em cimento, em vergalhões, em tintas, plantas, bancos, mesas, passarelas, câmeras, etc. Fala-se, em “uma forma de construir relações entre pessoas, as quais, após um tempo, se tornam uma parte da paisagem” (Winner, 1986, p. 4).

A partir da evidência de que o ambiente urbano e seus procedimentos de planejamento aglutinam coletivos humanos e não-humanos em suas várias ordens, evidencia-se também a necessidade de se pensar essas redes em todos os seus momentos. Estamos tentando defender, de certo modo, a possibilidade de um engajamento que se dê desde o seu início, desde a etapa do planejamento, da produção de uma determinada dinâmica urbana. Evidentemente que, dessa forma, não se está excluindo a possibilidade de os sujeitos se apropriarem e transformarem o espaço a partir de sua ocupação, numa espécie de customização. Isso de certo é uma possibilidade, isso de certo ocorre e sempre vai ocorrer porque a sociedade é dinâmica, a própria cidade é dinâmica, e seus habitantes vão e vêm. Possivelmente aqueles que forem engajados no planejamento deixarão o lugar algum dia, e outras apropriações serão feitas do mesmo espaço. Isto porque os espaços que foram planejados envolvendo, engajando seus usuários, podem se tornar espaços estranhos para outros que futuramente venham a habitá-lo.

O argumento principal que aqui desenvolvemos é de que os planejamentos, na medida em que vão se tornando massificantes ou massificados, vão se esquecendo do fato de que o urbano não se faz sozinho, de que ele não se faz apenas como um projeto técnico. Utilizando a expressão do sociólogo Bruno Latour (1994), o urbano é um projeto sociotécnico⁵. Queremos enfatizar, portanto, que essa relação, esse coletivo que compõe o urbano, deve ser pensada o tempo todo. No momento do planejamento, sobretudo, que é o que nos interessa mais de perto.

O “Engajamento” na Dinâmica Público-Privado

Uma das questões de notável relevância no âmbito da contemporaneidade é a da relação entre o “público” e o “privado”, especialmente pela

³ Fala-se aqui de uma parceria existente desde o ano de 2004 entre os grupos de pesquisa “Cultura Contemporânea: Subjetividade, Conhecimento e Tecnologia” (CNPq) do programa EICOS / UFRJ e ProLUGAR / PROARQ / UFRJ. Desde seu início, esse diálogo tem se mostrado bastante enriquecedor e tem produzido frutos bastante interessantes. Ver também nota nº 5.

⁴ Os autores da Teoria Ator-Rede (TAR), que tem no sociólogo Bruno Latour um de seus representantes mais eminentes, afirmam que, na rede, humanos e não-humanos podem ser atores, no sentido de que são capazes de produzir algum efeito na configuração de enunciados e fenômenos. O propósito de tal afirmação, para além de reforçar o caráter de heterogeneidade das redes, é problematizar o par “sujeito-objeto”, que costuma associar o papel de sujeito aos atores humanos, restando aos não humanos figurar como objetos. No sentido, inclusive, de evitar a oposição atividade-passividade associada aos termos sujeito-objeto, emprega-se a expressão “actante” para falar desses humanos e não-humanos, cujas associações produzem fenômenos que são efeitos dessas redes.

⁵ Para Latour (1994), os fatos, os fenômenos são produções coletivas, pois articulam uma complexa rede de relações. Essas relações, no entanto, não são apenas sociais. Segundo o autor, os coletivos são híbridos, são misturas que envolvem sociedade, natureza e técnica, configurando o que o autor denomina de redes sociotécnicas.

reconfiguração que estes sofrem. Os limites de seus conceitos se apresentam, hoje, destituídos de uma boa delimitação em prol de um caráter muito mais fluido ou até etéreo, por assim dizer. Na Modernidade “Sólida” (Bauman, 2001, p. 9), os espaços públicos eram destinados à prática da política, e assim se dava. O “público” era sinônimo de debate, de interlocução, da busca por algum tipo de identidade coletiva, que iria além da soma das individualidades. Neste âmbito, era suposta uma igualdade entre os homens – uma igualdade *a priori* – perante o Estado. No outro pólo, estava o “privado” associado à intimidade, à privacidade, à família e, por consequência, à economia. A individualidade só deveria encontrar sua expressão neste campo, fazendo das práticas econômicas um eixo de escape, de manifestação da diferença entre os homens (Donzelot, 1986). A economia representada nas relações de poder de compra deveria possibilitar certa autonomia dos sujeitos. Entretanto, o funcionamento dessa modernidade precisou dar lugar a alterações e reconfigurações no intuito de permitir um maior exercício do valor mais aclamado pelo Homem Moderno: a Liberdade; já que esta se dava segundo algumas restrições.

A tarefa dos indivíduos livres era usar sua nova liberdade [conquista da era moderna] para encontrar o nicho apropriado e ali se acomodar e adaptar: seguindo fielmente as regras e modos de conduta identificados como corretos e apropriados para aquele lugar. (Bauman, 2001, p. 13)

Para se realizar uma transformação como esta, era necessário virar as costas ao passado, destronando-o, desmistificando-o dessa forma. O objetivo inicial era corrigir os erros, tornar o mundo confiável, previsível, administrável, porém ainda sólido.

Contudo, nessa abertura para mudanças, entrou-se em um processo contínuo de reinvenção do social e do sujeito. Manter as coisas em suas antigas configurações está cada vez mais difícil. O que impera na contemporaneidade é uma nova ordem: a valorização da economia, do capital, ao invés da política. Daí muitos autores afirmarem (Jameson, 1993; Vattimo, 1988; Baudrillard, 1993) que vivemos uma verdadeira cultura do consumo. Em face dessa transformação, esvaziava-se a dicotomia ‘público-privado’ no sentido de que há um fenômeno de privatização dos espaços públicos e consequentemente de crise da política.

A rua deixa de ser o local privilegiado de sociabilidade, de trocas, e em seu lugar, surgem os condomínios, os shoppings, os quais sempre estão associados ao capital (à antiga esfera privada). Forma-se, portanto, “uma patologia do espaço público que resulta numa patologia da política: o

esvaziamento e a decadência da arte do diálogo e da negociação, e a substituição do engajamento e mútuo comprometimento pelas técnicas do desvio e da evasão” (Bauman, 2001, p. 127).

A dicotomia tende a se esvaziar e a se perder porque viemos abrindo mão de um dos pólos – o público – pela exacerbação do privado, da individualidade totalmente desengajada de qualquer ação coletiva. Pode-se definir a partir daí, portanto, uma idéia de desengajamento que nos é muito cara ao desenvolvimento deste trabalho. Neste sentido, uma prática “desengajada” se caracteriza pela negligência na dinâmica da esfera pública moderna, pela ausência do diálogo e da negociação na produção do coletivo. Uma ação desengajada tem seu foco, dessa maneira, no âmbito privado, tal como este se definia modernamente: na busca da satisfação e dos objetivos individuais. Conseqüentemente o “engajamento”, em seu exercício, supõe esse envolvimento coletivo, em certa medida, equilibrado aos interesses idiossincráticos.

Segundo Sennett (1988), na passagem para a contemporaneidade, a crença na Liberdade se uniu a uma crença na personalidade individual enquanto princípio social. Todavia a liberdade pereceu e a personalidade permaneceu. A figura do “coletivo” tem derretido os elos que a constituem. A esfera do individual prevalece e é o que rege a sociedade nesse processo de privatização.

Havia, anteriormente, um tipo de valorização do sedentarismo (Jim MacLaughlin in Bauman, 2001), associando status social, cidadania, ao espaço físico ocupado – ao solo –; mas que vem sendo alterado continuamente. Apesar de ainda existir alguns resquícios como a exigência de endereço fixo e a marginalização dos sem-teto e sem-terra, a questão agora gira em torno do poder econômico – os que possuem e os que não possuem – e de espécie uma “vingança do nomadismo” (Bauman, 2001, p. 20), ou seja, da permissão de fluidez e seu perpasso, cada vez maior, em todos os setores da sociedade.

O ato de compartilhar também se esvazia por assim dizer. O espaço público, destinado originalmente à prática da política, da troca, torna-se um corredor, local de passagem apenas, no qual não se pode permanecer seja por medo da violência ou pela “corrida contra o tempo”. Há, entretanto, lugares que ainda mantêm a dimensão do coletivo, muito embora isto possa estar subordinado a propósitos individuais – o que Bauman (2003) denomina de “comunidades estéticas”. Locais como os shopping centers, por exemplo, são espaços coletivos projetados no sentido de amenizar as diferenças e produzir um sentimento de igualdade. Tudo neles é

proporcionado para que o foco fique no “consumo”, o mais (a diferença) abandona a cena. A alteridade é deixada de lado, dando espaço ao reconhecimento. O interesse comum como meio de identificação está, cada vez mais, dando lugar à idéia da identidade comum. É mais fácil falar com quem compartilha as mesmas experiências; mas por outro lado, há pouco o que falar, o que negociar, enfim, o que aprender. Possibilita-se, dessa forma, a experimentação de um sentimento de igualdade, a sensação de uma “comunidade”, de uma convivência que não exige esforço nem proteção, não gera estranhamento, não amedronta, eliminando, portanto, o conflito.

Pode-se pensar que a descrição realizada até este ponto apresenta-se arraigada a um pessimismo exagerado. Entretanto, tudo o que foi dito até aqui constitui um sucinto diagnóstico, cuja intenção principal é fomentar uma série de discussões a respeito dos sujeitos em suas relações com os espaços urbanos. Se estas soam de um modo negativizado, estaremos fadados a experimentá-la dessa forma irremediavelmente? Ou o pessimismo se constitui apenas pelo fato de estarmos olhando o “hoje” com os olhos impregnados por uma tradição vazia do “ontem”? Como ficam os sujeitos diante disso tudo? Como experimentam essa realidade? Retomando uma questão colocada por Castro (1999), para a qual não se tem certamente resposta, mas que merece ser problematizada: “que fazer, então, para redirecionar a construção dessa espacialidade⁶ no sentido de ampliar possibilidades para além das condições que homogeneizam a subjetividade” (p. 156)? Nas palavras de Pedro (2003), é “decisivo recolocar a questão não apenas do que significa ser sujeito hoje, mas sobretudo, o que *pode* ser hoje o sujeito” (p. 164).

Desse modo, pesquisar a configuração contemporânea dos espaços e o modo como os sujeitos os experimentam pode contribuir para a compreensão dos processos de subjetivação que se dão na atualidade.

Neste sentido, privilegiando as questões do público e do privado, do individual e do coletivo e, principalmente, da participação dos usuários na configuração de espacialidades, foi realizada uma pesquisa que teve por objetivo investigar as experiências de sujeitos em um espaço urbano que, apesar de utilizado cotidianamente, lhes foi, em certa medida, imposto, no sentido de que estes

sujeitos não participaram do jogo de forças que determinou sua implementação. Como os sujeitos experimentam esses espaços? Como se apropriam dele? Como percebem sua participação no cotidiano? Estas questões guiaram a investigação e espera-se que, a partir dos resultados obtidos, se possa contribuir também para os estudos de planejamento urbano que buscam um embasamento teórico-metodológico capaz de gerar ambientes de qualidade⁷.

Contextualização e Metodologia da Pesquisa

O estudo aqui relatado integra uma pesquisa mais ampla⁸, realizada na forma de um estudo de caso em que se entrevistaram usuários de um determinado espaço público. O local escolhido foi o Jardim de entrada do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Campus da Praia Vermelha. Alguns fatores concorreram para esta escolha. Dentre eles, destaca-se a familiaridade e acessibilidade dos pesquisadores ao local, bem como aos técnicos responsáveis pelo planejamento de sua atual configuração, o que propiciou uma contextualização mais precisa do campo. Além disso, a recenticidade da conclusão de uma obra possibilitou que os pesquisadores tivessem acesso a um objeto “quente” (Latour in Dosse, 2003, p. 141), ou seja, uma dada configuração ainda em vias de se fazer, portanto ainda não totalmente naturalizada pelos atores sociais⁹.

Participaram da pesquisa dezesseis usuários habituais do espaço selecionado, além de um dos técnicos responsáveis pela configuração atual do lugar¹⁰. O técnico em questão atualmente trabalha na Subprefeitura do Campus da Praia Vermelha e sua formação acadêmica realizada foi na área de

⁷ Vale ressaltar que, no campo da arquitetura, já existem estudos e pesquisas que se ocupam fortemente com o tema da qualidade, sobretudo associada à experiência subjetiva do lugar na avaliação pós-ocupação (ver Rheingantz, 2004; bem como a produção recente do grupo ProLUGAR / PROARQ / UFRJ, coordenado pelo mesmo).

⁸ Castro, R. B. de (2005). *Subjetividade e Planejamento Urbano: Estudo de Caso em um Espaço Coletivo*. 165 p. Monografia de Conclusão de Curso (Psicologia) – Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Sob a orientação da Professora Rosa Maria Leite Ribeiro Pedro.

⁹ A referida idéia se assemelha bastante com a de “caixa cinza” de Bruno Latour (1994), na medida em que se remete a algo que foi produzido e que ainda não adquiriu inquestionabilidade, ainda não se fechou em si mesmo como uma “caixa preta”.

¹⁰ A seleção de pessoas-chaves para realização de entrevistas é fundamental no processo de contextualização, indispensável a uma boa avaliação de desempenho do ambiente, em Arquitetura.

⁶ O termo “espacialidade” aqui empregado refere-se não só aos aspectos físicos, mas às relações sociais que se configuram nestes, da mesma forma que a idéia de “Espaço Urbano” do modo como esta é apresentada por Santos (1996).

Paisagismo. Dentre os sujeitos-usuários, foram entrevistados prioritariamente mulheres e estudantes de graduação do Instituto de Psicologia, por constituírem o maior contingente de freqüentadores do espaço em questão. Mesmo assim, foi possível também contar com a participação de homens, bem como de ex-alunos e funcionários.

Elaborou-se, como instrumento, um roteiro de entrevista – utilizado de forma semi-estruturada com os usuários – o qual teve por base perguntas que visavam mapear a experiência segundo diferentes tipos e níveis de apropriação do lugar, as relações interpessoais nele estabelecidas e o modo de inserção política de seus freqüentadores. A pesquisa de campo se deu entre os meses de janeiro e junho de 2005. Neste período, foram realizadas as entrevistas, as quais foram gravadas em áudio, transcritas e categorizadas através da metodologia da Análise de Conteúdo.

A partir do referencial teórico utilizado, bem como dos conteúdos emergentes nas entrevistas, foram estabelecidas cinco categorias de análise: Usos do Espaço, Possibilidades de Interação, Comunicação Técnico-usuário, Experiência do Lugar e participação – com seus respectivos níveis.

No presente artigo, optamos por relatar e analisar apenas os temas da experiência do lugar e da participação dos usuários.

Resultados e Análise

Partindo da idéia de que, em geral, os espaços são planejados sem o envolvimento dos usuários, poder-se-ia inferir, pelo menos a princípio, que a experiência desses usuários no local seria, em grande parte, negativa, já que os mesmos não se identificariam com eles. Contudo, a pesquisa de campo demonstrou que esta associação não é tão simples e óbvia, e muito menos se estabelece exclusivamente neste sentido. Os sujeitos participantes, ao longo das entrevistas, produziram falas que evidenciaram a possibilidade de experimentarem o espaço também de forma positiva. Em outras palavras, pode-se dizer que os sujeitos reconhecem sua falta de envolvimento no projeto de planejamento, mas isso não é condição suficiente para determinar suas possíveis relações com o local. Há, inegavelmente, outros fatores envolvidos quando se pensa principalmente numa avaliação subjetiva da qualidade do lugar.

Em um nível mais objetivo da experiência dos usuários – denominada aqui de “experiência sensível” –, ou seja, em referência mais direta aos sentidos da percepção física, foram categorizados

os pontos relatados como positivos e/ou negativos. Estes aspectos envolveram características do ambiente, tais como, conforto sonoro e térmico, limpeza, movimentação, planejamento, localização, amplitude, estética, exposição ao tempo, oferta de sombra, bancos, arborização e conservação. Vale ressaltar que esses atributos não foram avaliados em termos de sua objetividade arquitetônica, do “espaço em si”, mas a partir da experiência dos usuários, que os traduziam como positivos ou negativos.

À primeira vista, o que se percebeu foi uma distribuição quantitativa razoavelmente igualitária entre os relatos de experiências positivas e negativas. Este resultado nos remete, possivelmente, a questões tais como gostos individuais, histórico pessoal, enfim, a fatores abrangidos pelas diferenças individuais entre os sujeitos. Aquilo que, aos olhos de um sujeito pode parecer negativo, por outro é recebido com valoração positiva e, dessa forma, observa-se o exercício livre da singularidade de cada participante. Contudo, este dado pode apontar também para a ausência de uma cultura comum, de experiências compartilhadas entre os usuários – do sentido de “coletivo”.

Destarte, no intuito de avaliar mais precisamente essa questão da cultura do lugar, realizou-se a análise da experiência dos sujeitos em um nível outro, capaz de possibilitar uma compreensão global quando aliada aos dados da “experiência sensível”. A aqui denominada “experiência subjetiva” visa a expressar uma ordem mais simbólica da experiência dos usuários, esmiuçando os tipos de apropriação subjetiva do espaço.

De um modo geral, os sujeitos entrevistados evidenciaram, em seus relatos, os diversos modos de apropriação simbólica de que se utilizaram, novamente valorados positiva e negativamente. Há quase sempre um ponto, um detalhe, um fato que chama a atenção dos usuários ou algo que os atraiu ou que lhes cause repulsa, mas que certamente eles tomam para si. A escolha daquilo de que os sujeitos se apropriam está diretamente relacionada às suas experiências anteriores, ao mesmo tempo em que influencia as futuras. O tipo de experiência do local pode estar associado a um gosto, a uma preferência: “*Eu sempre reparo nas árvores, quando eu passo, porque eu gosto delas. Todos os dias de manhã, quando eu passo por aqui, eu olho para as árvores*” (EJ, fem., 22 anos). Ou a uma idéia e a um significado:

Principalmente no final de período, você começa a associar faculdade a estresse. Então você não agüenta mais olhar pra esse [lugar.] (D, fem., 22 anos).

Ainda tem uma história de família: aquela ali é a árvore erótica, segundo meu pai, que estudou aqui (A, masc., 24 anos).

Ou a uma cultura e a uma rotina:

Eu adoro isso aqui. Não sei se por causa desse espaço (...), mas acho que pela atmosfera toda da universidade, do IP. É! Sei lá! (A, masc., 24 anos).

É um espaço com o qual estou bastante familiarizada, me sinto à vontade e acho que vou sentir falta, que vou sentir saudade dele depois que eu sair daqui. Acho que vou lembrar com carinho dessa entrada daqui, das pessoas. (G, fem., 25 anos)

De qualquer forma, parece haver poucos pontos de concordância entre os usuários. Ao longo da pesquisa, é possível mencionar apenas um que mereça destaque: uma espécie de percepção comparativa através da qual os sujeitos experimentam o espaço. Neste processo, os participantes insistentemente avaliam o lugar, comparando-o com o que este fora anteriormente, com o resto do campus, com outros *campi* da universidade e até com outras universidades.

Eu gosto daqui. [Este espaço] dá uma aparência bonita pro IP. Até pra todo o campus. Todo o campus, eu acho que ele tem essa coisa do verde. Diferente do Fundão. Eu acho que se eu estudasse lá, eu odiaria, sabe?. (PEC, fem., 23 anos)

Eu acho [o espaço] bem gostoso, agradável. Coisa que a gente não vê em outras faculdades (B, fem., 25 anos).

Se, por um lado, este tipo de postura favorece a criação de um laço mais coletivo, por outro, pode funcionar como um instrumento de conformação. Quando a comparação com outro referencial é utilizada pelos sujeitos no sentido de se conformar com uma realidade que sente ser imutável, esta pode se converter em um modo de fuga, uma desculpa que visa evitar a tomada de uma postura mais ativa. A conformação dos sujeitos é capaz de livrá-los da necessidade de intervenção no espaço, intervenção esta que pode significar uma alteração de sua realidade e, conseqüentemente, seu descontrole. Dessa forma, pela possibilidade de que aquilo que não é percebido como totalmente positivo se torne pior, cria-se uma cultura de relativização daquilo que é negativo, conseqüentemente, de uma postura “desengajada”. Assim, o posicionamento político dos usuários perante o espaço é de total relevância na avaliação de sua experiência, o que nos leva ao tema da participação.

Para discutir a questão de como os usuários participam ou avaliam sua participação no espaço, vale recuperar a entrevista feita com o Técnico Responsável (o qual será denominado, deste ponto em diante, TR). O contato com o TR revelou que o pedido de solicitação do projeto da reforma mais recente para a área foi bastante inespecífico. Nele, não estavam contidas justificativas, nem exigências; e, apesar de o TR afirmar que foi realizada uma pesquisa no local, o mesmo não soube precisar exatamente como foi feito tal levantamento. Na documentação encontrada, relata-se somente que necessidades foram constatadas, sem que se apresente a origem dos dados.

Dessa forma, buscou-se, através das entrevistas com os usuários, saber se estes foram consultados em algum momento (antes da obra, durante ou depois) a respeito da atual configuração do lugar. Todos, categoricamente, afirmaram que não, o que gera certa desconfiança quanto à validade da informação do TR, uma vez que a maioria dos entrevistados já freqüentava o espaço na época.

Tendo como ponto de partida que os sujeitos pouco foram convocados a participar do planejamento do espaço, sua participação foi avaliada em sua dimensão subjetiva, ou seja, tal como sentida pelos usuários.

Alguns participantes, quando solicitados a avaliar sua participação e/ou contribuição com relação ao espaço, relataram não se sentir participantes e não realizar nenhum tipo de contribuição, apresentando justificativas, por vezes, bastante individualistas e descompromissadas.

A despeito de tais afirmações, foi possível perceber, na seqüência dos relatos, indícios de algum tipo de participação. Foram obtidas falas bastante interessantes tais como: “*Todo mundo que tá parado aqui tá contribuindo*” (F, masc., 25anos); “*Em termos de ocupar o espaço, eu acho até que eu ocupo bastante. Então, eu acho que isso é uma contribuição*” (V, masc., 23 anos); “*Eu círculo nele, eu o habito*” (B, fem., 25 anos).

Não há dúvidas de que este, certamente, constitui um dos tipos possíveis de participação. A questão que vale ser considerada aqui é justamente por que a participação relatada se apresenta muito mais numa direção “não-ativa”, afastada de uma ação clara e objetiva? Para tornar mais evidente o sentido desse questionamento, lança-se mão do tema do “lixo”, recorrente em quase todos os relatos, que representa nitidamente a atitude de que estamos tratando: “*Eu não jogo lixo. (risos) É uma boa contribuição. É... mas eu acho que é só, assim... Eu não contribuo nem destruo, não*” (PEC, fem., 23 anos).

O relato transcrito acima apresenta uma associação que consideramos bastante interessante. “contribuição/ participação e destruição” apareceram, então, lado a lado como relacionados de alguma forma. Se o usuário não suja o espaço, é óbvio que, em certos casos, há implícita uma ação que é a de levar o lixo para ser despejado em seu devido lugar. Todavia, não é isto que se apresenta durante os relatos. Os sujeitos, para afirmar tal fato, isentam-se da prática da ação de sujar, ao contrário de afirmarem a condução do lixo à lixeira. Esta, certamente, é uma distinção bastante sutil, mas que pode estar indicando com que tipo de participação o sujeito se insere no espaço.

Buscando um aprofundamento neste tipo de participação, quando se perguntou aos usuários se estes já haviam realizado algum tipo de transformação / alteração no local, a maioria respondeu negativamente e um participante, em específico, deu um indício bastante consistente da associação “participação – destruição” – ou seja, para ele, participar significaria destruir alguma coisa do / no local:

Acredito que [nunca realizei nenhuma modificação no espaço.] não. Nunca deixo nada, e também nunca levo nada. (risos) Nunca tirei nenhuma florzinha e... acho que nunca deixei lixo, nada assim, então... a única forma que eu poderia alterar... e fora isso, nunca... que eu consigo pensar no momento, acho que não. (EJ, fem., 22 anos)

Uma participação ativa parece estar associada, no imaginário desses sujeitos, a algum tipo de intervenção, tendo esta uma conotação necessariamente negativa. Dessa forma, os sujeitos parecem querer evitar sua associação a qualquer atividade deste tipo realizada em seu espaço cotidiano. A impressão que se tem é que os sujeitos entendem que os lugares são planejados pelos técnicos apenas para serem habitados ou para cumprirem exatamente o que foi pré-determinado. Colocar no espaço algo de próprio seria desviá-lo de sua função pré-determinada, um ato passível de ser caracterizado como subversivo ou transgressor. Com isto, parece estar se produzindo uma espécie de tipologia que opõe aqueles que se “adaptam” – e utilizam o espaço tal como previamente propostos – e os “subversivos”, aqueles que intervêm, alterando os espaços em que se inserem.

Podemos associar estes resultados a certa estereotipia que parece dominar os tipos de participação que se apresentam no cenário social contemporâneo. Participar parece ter como alternativas apenas a militância – positiva,

engajada – ou a subversão – negativa, caoticizante – ou então, trata-se de alienação.

Nunca cheguei a solicitar [nenhum tipo de alteração no espaço] (...) talvez por não ter muita clareza do que eu desejaria ou da importância, mesmo, de algumas mudanças nesse momento. E talvez até por não acreditar muito no peso que a opinião de uma parte dos alunos, talvez, mesmo que fizesse um abaixo assinado, pudesse ter nesse sentido. (M. masc., 34 anos)

[Esta] acaba sendo uma questão um pouco menor, diante de todas as outras que a gente tem aqui, mesmo políticas. Existem coisas muito mais importantes pra se pensar do que isso, do que fazer um movimento pra que esse espaço seja melhor, entendeu?! Têm coisas muito mais prementes que isso, então acho que acaba ficando com um papel muito secundário. (V, masc., 23 anos)

Caberia, então, pensar nas possibilidades de escapar a tais polarizações, a tais estereótipos, no sentido de pôr em prática algum tipo de “negociação”. Esta talvez possa ser visível na fala de alguns dos entrevistados:

É... eu acho que eu me engajo, sim, em algumas coisas. A questão dos gatinhos, da fauna do lugar. (...) Eu já distribuí cartazes em defesa dos gatinhos. Pras pessoas não machucarem eles, não fazer maldades. É. Só coleí cartazes. (D, fem., 22 anos)

Às vezes, depois da Quinta Sonora, eu venho pra cá, a gente faz o som aqui, à noite, de madrugada. (...) Meia-noite. Esses banquinhos daqui viram o lugar que a gente toca (A, mas., 24 anos).

Considerações Finais

Mesmo em meio a tantas pré-determinações dos usos dos espaços e das limitações decorrentes da experiência que se tem destes, os entrevistados, no presente trabalho, indicaram a possibilidade de uma experiência positiva do lugar no qual estão inseridos. Entretanto, esta afirmação não parece ser suficiente para anular totalmente os possíveis efeitos perniciosos de planejamentos urbanos e políticas capazes de constranger e pré-determinar práticas e ações. Isto se evidenciou na fala da maioria dos entrevistados que, a despeito de perceberem seu não-envolvimento no planejamento do espaço, não traduziram isto em ações engajadas na direção de alterar o que consideram negativo. A predeterminação dos usos para os espaços urbanos, assim como demonstrado, contribui fortemente para estereotipias de ação e de apropriação desse espaço.

Uma consequência que pode se seguir daí refere-se à dimensão de coletivo, que acaba por se ver esvaziado de uma participação política por parte dos usuários. Como argumentamos inicialmente, o conceito de “público” perdeu seus limites definidos em prol da já mencionada fluidez e quando isto é associado a experiências de não-participação, de desengajamento, corremos o risco de tornar aquilo que antes era um domínio de todos, domínio de ninguém. Este modo de funcionamento contemporâneo pode estar produzindo uma cultura de não-responsabilidade, na qual cidadãos, governantes, instituições, etc. desviam-se, não se sentem mobilizados para intervir e agir dentro da dimensão do coletivo.

Certamente, a relação entre planejamento urbano e participação não é, de forma alguma, determinista. Isto fica evidenciado quando os sujeitos, mesmo não se percebendo envolvidos a princípio no planejamento do espaço em questão, relatam formas diferenciadas de participação – inclusive uma participação “não-ativa”.

Tal fato, no entanto, não minimiza a importância de se problematizar o tema da participação e do engajamento na relação dos sujeitos com os espaços urbanos. Uma política de planejamento urbano deve abrir espaço à participação efetiva dos usuários, o que envolve negociações, no sentido de favorecer a inclusão e atuação dos sujeitos – e certamente inclui o risco de inserções não previstas ou mesmo desejadas.

O que se deve ressaltar é a importância de se envolver o sujeito durante todas as etapas do planejamento, incluindo o período de execução do projeto. Talvez assim, tendo conhecimento dos motivos, das possibilidades, dos interesses e das demandas, os usuários consigam estabelecer um envolvimento com o lugar de forma a romper estereótipos, no sentido de se sentirem mais participativos e engajados, e de ter uma experiência de boa qualidade com o lugar. A partir daí, talvez se possa produzir uma forma outra de subjetividade, a qual, esperamos nós, seja mais engajada e livre, já que

A subjetividade permanece hoje massivamente controlada por dispositivos de poder e de saber que colocam as inovações técnicas, científicas e artísticas a serviço das mais retrógradas figuras da socialidade. E, no entanto, é possível conceber outras modalidades de produção subjetiva – estas processuais e singularizantes. Essas formas alternativas de reapropriação existencial e de autovalorização podem tornar-se, amanhã, a razão de viver de coletividades humanas e de indivíduos que se recusam a entregar-se à entropia mortífera, característica do período que estamos atravessando. (Guattari, 1996, pp. 190-191)

Referências

- Baudrillard, J. (1993). *À Sombra das maiorias silenciosas: o fim do social e o surgimento das massas*. São Paulo: Brasiliense.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bauman, Z. (2003). *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.
- Castells, M. (2000). *A questão urbana*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Castro, L. R. de (1999). A cidade, a criança e o jovem: des-mapeamento cognitivo ou desarticulação social?. In L. R. de Castro (Org.). *Infância e adolescência na cultura do consumo* (pp. 141-160). Rio de Janeiro: Nau.
- Del Rio, V. (2002). Integrando a psicologia e a arquitetura e urbanismo pelo projeto. In V. Del Rio, C. R. Duarte & P. A. Rheingantz (Orgs.). *Projeto do lugar – colaboração entre psicologia, arquitetura e urbanismo* (pp. 39-41). Rio de Janeiro: Contra capa.
- Donzelot, J. (1986). *A Polícia das famílias*. Rio de Janeiro: Graal.
- Dosse, F. (2003). *O Império do sentido: a humanização das Ciências Humanas*. Bauru: Edusc.
- Guattari, F. (1996). Da produção de subjetividade. In A. Parente (Org.). *Imagem-máquina* (pp. 177-191). Rio de Janeiro: Ed. 34.
- Jameson, F. (1993). O Pós-modernismo e a sociedade de consumo. In A. Kaplan (org). *O mal-estar no pós-modernismo* (pp. 25-44). Rio de Janeiro: Zahar.
- Latour, B. (1994). *Jamais fomos modernos: Ensaio de Antropologia Simétrica*. Rio de Janeiro: Ed. 34.
- Pedro, R. M. L. R. (2003). Reflexões sobre os processos de subjetivação na sociedade tecnológica. In J. A. Machado (org). *Trabalho, economia e tecnologia – novas perspectivas para sociedade global* (pp. 161-80). São Paulo: Tender Práxis.
- Rheingantz, P. A. (2004). De corpo presente: sobre o papel do observador e a circularidade de suas interações com o ambiente construído. In *Anais do Seminário Internacional NUTAU 2004*. São Paulo: NUTAU / USP.
- Santos, M. (1996). Os espaços da globalização. In M. Santos *Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional*. São Paulo: Hucitec.
- Sennett, R. (1988). *O declínio do homem público: as tiranias da intimidade*. São Paulo: Companhia das Letras.

Souza, N. R. de (2001). Planejamento urbano em Curitiba: saber técnico, classificação dos cidadãos e partilha da cidade. *Revista de Sociologia e Política*, 16. Curitiba.

Vattimo, G. (1988). *As aventuras da diferença*. Lisboa: Edições 70.

Winner, L. (1986). *Artefatos têm política?* (tradução de Fernando Manso). Disponível no endereço eletrônico <www.necso.ufrj.br>. Consulta 05/01/2006.

Categoria de contribuição: Relato de Pesquisa
Recebido: 14/04/07
Aceito: 12/01/08

Modalidades de Interação em Entrevistas de Pesquisa

Modalities of Interaction in Research Interviews

Carmen Cristina Fernandino Marinho Berg¹

Resumo

Buscou-se apresentar a possível interferência da interação pesquisador e pesquisado nos resultados de uma pesquisa para dissertação de mestrado, intitulada “A construção da identidade masculina entre adolescentes com trajetória de vida nas ruas de Belo Horizonte, Minas Gerais”. Foram feitas entrevistas semi-estruturadas com três adolescentes do sexo masculino, com trajetória de vida nas ruas e em situação de abrigo. Foram abordadas nas entrevistas as circunstâncias que levaram os adolescentes a optarem pela rua, sua história na rua, as diferenças de tratamento que meninos e meninas recebiam por parte do grupo de adolescentes e as atividades necessárias à sobrevivência. Para tal, foi utilizada a técnica de análise do discurso alicerçada nas perspectivas de Maingueneau (1997) e Machado (2002). Constatou-se a necessidade do entrevistador/pesquisador encontrar um meio-termo entre a não-diretividade absoluta e condução do entrevistado, bem como a importância dos elementos extra-*setting*, que se apresentam como forma de expressão por parte do entrevistado dos pontos de vista ou sentimentos vetados pelo grupo social a que pertence.

Palavras-chave: análise do discurso, interação pesquisador/entrevistado, modalidades de interação.

Abstract

The paper analyses how the interaction between researcher and interviewed influenced the research outcomes during a research carried out for a master dissertation, entitled “The construction of male identity amongst teenagers who lived in the streets of Belo Horizonte, Minas Gerais”. The researcher carried out semi-structured interviews with three male adolescents, who had been living in the street before and were, at the time of the research, living in shelters. The interviews focused the reasons why the teenagers had chosen to live in the streets, how they survived there as well as the differences between male and female teenagers within their group. For this purpose, we used the technique of the discourse analysis, based on the perspectives of Maingueneau (1997) and Machado (2002). The outcomes suggest the need of the researcher to find a posture between the absolute non-directiveness and the conduction of the interviewed, as so as the extra-setting elements, which present themselves as a way of expression by the interviewed of the standpoints of feelings forbidden by his social group.

Key words: discourse analysis, interaction researcher/interviewed, modalities of interaction.

¹ Psicóloga, mestre em Psicologia (área de concentração Psicologia Social) pela Universidade Federal de Minas Gerais. O presente trabalho é baseado em sua dissertação de mestrado. Contato: Sandefjordgata 2^A - 0464 - Oslo - Noruega. Tel.: +(47)23616239. E-mail: cfernandinoberg@gmail.com.

Considerações Teórico- Metodológicas

Nosso objetivo foi verificar as possíveis interferências da interação entre pesquisadora e entrevistados nos dados obtidos durante a pesquisa para dissertação de mestrado, intitulada “A construção da identidade masculina entre adolescentes com trajetória de vida nas ruas de Belo Horizonte/MG”. (Marinho, 2006). Tal interação se deu por meio de entrevistas semi-estruturadas com três adolescentes do sexo masculino, com trajetória de vida nas ruas, em situação de abrigo². Considerando que o objetivo geral da pesquisa citada (Marinho, 2006) era verificar que processos marcavam a construção da identidade masculina em adolescentes com trajetória de vida nas ruas, foram abordadas nas entrevistas as circunstâncias que levaram os adolescentes a optarem pela rua, sua história na rua, as diferenças de tratamento que meninos e meninas recebiam por parte do grupo de adolescentes e as atividades necessárias à sobrevivência.

A análise da interação pesquisadora/entrevistados durante a pesquisa citada, foi feita de acordo com a perspectiva proposta por Maingueneau (1997), bem como a modalidade apresentada por Machado (2002). Privilegiamos tal perspectiva por acreditar que esta está mais comprometida com o contexto em que ocorrem os confrontos ideológicos enunciados por sujeitos que são seus porta-vozes. Portanto, não consideramos o *corpus* a ser analisado como sendo apenas produzido por um determinado sujeito - embora também por ele em sua capacidade de alterar a realidade - mas apreendemos sua enunciação como o correlato de uma certa posição sócio-histórica, conforme revisão da análise do discurso de Pêcheux, proposta por Maingueneau (1997). Todavia nos distanciamos de Maingueneau (1997) quando ele considera que os sujeitos do discurso são substituíveis, porque mesmo que cada sujeito represente uma posição sócio-histórica, ele também é capaz de alterar sua realidade, inovando, mesmo que modestamente, com suas condutas particulares.

Segundo Maingueneau (1998), a escola francesa de análise do discurso surgiu nos anos 1960, com a publicação de *Analyse Automatique du Discours* (1969) por Michel Pêcheux. Essa modalidade dá especial atenção aos discursos políticos e documentos históricos, os quais revelariam elementos ideológicos e inconscientes. Para desvelar tais elementos, a AD se vale da tríade teórica composta pela lingüística, pelo marxismo

(em especial a releitura feita por Althusser) e pela psicanálise lacaniana.

Ainda que tenham ocorrido algumas mudanças nos procedimentos dos anos 1960 até os dias atuais, as variadas modalidades de análise que se filiam à escola francesa de análise do discurso mantêm algumas características em comum, a saber: a preferência por *corpus* escritos, a reflexão sobre a forma como o sujeito se inscreve em seu discurso), o uso de teorias de enunciação lingüística, e especial atenção ao interdiscurso - o qual é entendido como um discurso dentro de outro citado direta ou indiretamente (Maingueneau, 1998). *A priori*, os procedimentos comuns aos analistas de discurso da escola francesa não poderiam ser aplicados a entrevistas, uma vez que essa escola privilegia a produção escrita. Contudo, conceitos como formação discursiva, o recurso aos atos da fala e à pragmática, a noção de contrato entre interlocutores, parecem aplicáveis à análise do *corpus* obtido em entrevistas (Machado, 2002).

O discurso, dentro da AD francesa, é visto como o efeito de sentido produzido em uma interlocução, noção essa que vai além da mera transmissão de informações (Brandão, 2002). É possível que, dentro de um discurso, apareçam vários outros: os interdiscursos. O aparecimento do interdiscurso se deve à noção de descentramento do sujeito, ou seja, à visão de um sujeito que não é único e não é a única fonte de sentido do discurso. O sujeito é alguém que fala a partir de um tempo histórico e de um espaço social. Na voz de cada sujeito, vários outros também falam. (Brandão, 2002).

Entendemos a análise do discurso muito mais como uma concepção a respeito da constituição dos sujeitos do que uma técnica a ser aplicada. Assim, partimos deste entendimento da análise do discurso para desvelarmos as modalidades de interação. Nossa tarefa foi detectar as heterogeneidades nos discursos contruídos durante as entrevistas, bem como a presença de elementos ideológicos e inconscientes. Em última instância, o que fizemos foi duvidar da frágil coerência do discurso, buscando os elementos que o atravessavam e o compunham. Assim sendo, para efeito de análise construímos as seguintes categorias: 1) diretividade; 2) tripla posição: não-julgamento, responsabilização e persecutoriedade; 3) pressupostos da entrevistadora; 4) interação *extra-setting*.

As categorias de análise foram criadas a partir das inúmeras leituras e releituras das entrevistas transcritas e das notas de campo³, em busca dos

² Os adolescentes entrevistados estavam no abrigo da Campanha Agasalhe BH Feliz de 2004, o qual acolhia adolescentes que estivessem em situação de rua durante o inverno.

³ Além das entrevistas, buscamos tomar nota de tudo o que pudemos observar no campo, desde características físicas do local das entrevistas até interações entre os entrevistados, seus pares e educadores do abrigo. Tais notas favoreceram a construção da categoria interação *extra-setting*.

processos de construção da masculinidade, que era o objetivo da pesquisa para a qual foram feitas as entrevistas. Entretanto, no exercício de reler, nos deparamos com lacunas nos fatos descritos, mudanças bruscas no curso da interação, repetições exaustivas de alguns temas ou linhas de raciocínio, ausência de postura não-diretiva, recusas, fugas e interações fora do contexto da entrevista. Estes elementos nos fizeram supor alguns padrões de interação que se constituíam em uma dada entrevista ou mesmo durante o curso da pesquisa. A tais padrões chamamos “modalidades de interação”.

Os enunciados foram transcritos conforme apareceram nas entrevistas, isto é, de maneira coloquial, geralmente em desacordo com a normal culta da língua portuguesa. Assim sendo deveríamos acrescentar a expressão latina *sic* (assim mesmo) logo após cada um deles. Mas como são muitas, optamos por não repetir *sic* à exaustão. Faremos apenas esta ressalva de que a expressão latina é válida para todos os enunciados transcritos.

Daremos especial atenção aos elementos inconscientes presentes no *corpus*, mas o foco serão os pressupostos dos participantes da entrevista – os quais não são explicitados *a priori* – também seus atos falhos, omissões, pausas na fala, repetições de idéias e tomadas de posição.

Acreditamos na importância de empreendermos a análise da interação por entendermos que as modalidades de interação estabelecidas influenciam os resultados de uma pesquisa e, além disso, gostaríamos de expor ao olhar leitor a intencionalidade presente nas questões propostas aos entrevistados. Tal análise nos permite também uma avaliação do instrumento de pesquisa utilizado, de acordo com os objetivos pretendidos.

Sobre os Entrevistados e o *Setting*

O primeiro entrevistado foi Leonardo⁴, de 17 anos, o qual tinha trajetória de rua, histórico de envolvimento com drogas e uma série de conflitos familiares que, segundo ele, seriam a causa de sua permanência nas ruas. Leonardo foi encaminhado ao abrigo pelo Programa Miguilim⁵. O segundo entrevistado foi Alessandro, de 15 anos. Este entrevistado revelava histórico de envolvimento com tráfico de drogas, assaltos e esteve, à época de seu encaminhamento ao abrigo, sendo ameaçado de morte. Foi encaminhado ao abrigo por uma das unidades regionais do Conselho Tutelar de Belo Horizonte. O terceiro entrevistado, Pedro de 13 anos, foi encaminhado pelo Juizado de Infância e Juventude. Constava que o adolescente vinha

⁴ Os nomes atribuídos aos entrevistados são fictícios.

⁵ O Programa Miguilim da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte visava construir junto com crianças e adolescentes um projeto de vida alternativo à situação de rua, a qual caracteriza violação de vários direitos da criança e do adolescente, tais como moradia, segurança e educação.

sofrendo maus tratos (violência física e psicológica) por parte dos pais e sendo obrigado à mendicância.

As entrevistas foram todas realizadas no abrigo da Campanha Agasalhe BH Feliz, promovida pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte e pelo Ministério Criança Feliz⁶, entre os meses de junho e agosto do ano de 2004, com o objetivo de abrigar os adolescentes que estivessem nas ruas durante o inverno.

No momento das entrevistas estavam sendo acertados os encaminhamentos dos adolescentes, que poderiam ser o retorno familiar ou o abrigo em outro espaço, uma vez que as entidades que promoveram a campanha entendiam que era preciso construir, com o adolescente, uma alternativa para que este não voltasse a viver nas ruas.

Acreditamos que o fato de os encaminhamentos terem sido negociados justamente na véspera e no dia mesmo da entrevista, influenciou diretamente as respostas concedidas pelos entrevistados. Embora tenhamos explicado o formato e o objetivo de nossa pesquisa, acreditamos que o momento específico, em que se deram as entrevistas, favoreceu a construção de algumas fantasias por parte dos entrevistados, especialmente a de que determinaríamos, a partir de suas respostas, se estariam aptos ou não aos encaminhamentos pretendidos.

Considerada esta breve descrição dos entrevistados e do *setting*, passemos a análise da interação com os entrevistados.

Modalidades de Interação

Diretividade

Embora se saiba que uma postura diretiva, por parte do entrevistador, não seja desejável, especialmente por impedir que o entrevistado se manifeste livremente a respeito das questões propostas, a diretividade pode ocorrer em uma entrevista. No caso das interações avaliadas, a diretividade apareceu principalmente quando a entrevistadora buscava obter respostas que o entrevistado se recusava a dar. Em geral, as tentativas de condução eram seguidas por recusas explícitas por parte dos entrevistados, chegando a ponto de haver um literal rechaço à questão proposta pela entrevistadora.

⁶ O Ministério Criança Feliz é uma organização não-governamental, evangélica e interdenominacional – ou seja, que conta com a participação de membros de igrejas evangélicas de denominações distintas. A ONG Ministério Criança Feliz é mantida por convênios com a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte e com o Governo do Estado de Minas Gerais, através de sua Secretaria de Estado do Desenvolvimento Social e Esportes (SEDESE) e iniciativa privada.

⁷ As possibilidades de encaminhamento seriam a transferência para outro abrigo ou retorno familiar. Os adolescentes, em geral, preferiam a primeira possibilidade.

A seguir alguns excertos exemplificam a conduta diretiva, mais freqüente na entrevista ao adolescente Leonardo, o primeiro entrevistado.

Entrevistadora: *Hum... você veio pra rua com quantos anos?*

Leonardo: *Eu? Treze.*

Entrevistadora: *Treze anos? Como é que foi que você tomou a decisão de vir pra rua?*

Leonardo: *Ah... eu tomei decisão própria. Bati no meu padrasto. Aí eu não agüentei mais, não. Aí ele tirou eu da casa, eu fui pra rua. Dormia debaixo de lona.*

Esta seqüência isoladamente não denota diretividade. A postura diretiva se mostrou quando a questão da temporalidade se tornou idéia fixa para a entrevistadora que, tentou retomá-la em diferentes oportunidades, como a seguir:

Entrevistadora: *Ô, Leonardo, mas você chegou a conhecer seu pai?*

Leonardo: *(sinal negativo com a cabeça)*

Entrevistadora: *Não? O que aconteceu com ele? Você sabe?*

Leonardo: *Ah, ele morreu, né? Quando eu tinha oito aninhos de idade.*

Entrevistadora: *Oito aninhos?*

Leonardo: *Nem... quando eu comecei a andar e falar...*

Entrevistadora: *Oito meses, não?*

Leonardo: *É... aí eu não agüentei ver não... aí eu pedi ele pra amarrar o cadarço do meu tênis e ele foi e não queria, não. Aí ele foi e saiu correndo da minha mãe e de mim... aí ele foi e falou que não queria mais de mim, queria que eu ficasse com ele, que minha mãe queria que eu ficasse com ele... mas só que eu não queria também. Aí eu fui e tomei raiva dele. Aí minha mãe foi lá na justiça e processou ele. Não deu nada pra ele. Aí foi e ficou difícil pra ela.*

Entrevistadora: *Mas me explica aqui uma coisa: então quando você tinha oito meses, não é isso? Pequeninho, criancinha, bebezinho... aí ele morava com sua mãe ou eles já tinham separado?*

Leonardo: *Não, ele já tinha outra mulher.*

Percebe-se a primeira recusa do entrevistado nesta seqüência de enunciados. Ao invés de responder sobre sua idade quando a entrevistadora perguntou “Oito meses, não?”, o entrevistado optou por relatar a cena em que o pai o rejeitou. A segunda recusa apareceu quando a entrevistadora insistiu na questão da idade do entrevistado com a pergunta: “Mas me explica aqui uma coisa: então quando você tinha oito meses, não é isso? Pequeninho, criancinha, bebezinho... aí ele morava com sua mãe ou eles já tinham separado?”, o entrevistado falou apenas da situação de seu pai, explicando que à época ele já morava com outra mulher, mas não confirmou ou negou sua idade.

Mesmo diante dessas duas recusas a entrevistadora ainda perguntou duas vezes sobre a idade do entrevistado em diferentes contextos. A seguir, os enunciados:

Entrevistadora: *Desde pequenininho então, você morou quantos anos no Caio Martins?*

Leonardo: *Eu? Uns... uns 16 anos eu saí de lá. Aí quando eu saí de lá fiquei morando uns tempos na casa da minha mãe. Aí eu fumava, ficava só no meio de malandro. Cheirava... fumava tudo. Aí no dia que eu machuquei meu padrasto foi na rua. Aí passei uns tempos na rua. Aí eu fui caçar o Miguilim. Aí eles foi e trouxe eu pra cá.*

O entrevistado buscou produzir um certo encadeamento entre os acontecimentos, aparentemente para evitar novos questionamentos sobre a temporalidade. Entretanto a entrevistadora pareceu ter se fixado na questão da temporalidade e na datação dos eventos, mesmo diante das recusas do entrevistado:

Entrevistadora: *Isso quando você tinha treze anos, quando você foi pra rua, eu pergunto assim: a primeira vez que você foi morar na rua, né, que você nunca tinha ido, que você chegou pra morar na rua a primeira vez, que que você achou assim, da rua?*

Leonardo: *Eu achei boa. Que no começo todo mundo, quando os meninos vão pra rua acha bom...*

Não há, na seqüência, uma questão específica sobre a idade, apenas uma ênfase da entrevistadora na idade do entrevistado à época de sua decisão de morar nas ruas. Segue-se, então, uma última seqüência em que o tema é retomado, mas o entrevistado se recusou a responder de maneira incisiva, encerrando o tema:

Entrevistadora: *[...] você conviveu pouco com seu pai, né?*

Leonardo: *É.*

Entrevistadora: *Até quantos meses?*

Leonardo: *Com meu pai mesmo?*

Entrevistadora: *É.*

Leonardo: *Até uns... ah... eu convivi com ele muito tempo, até ele largar minha mãe.*

Entrevistadora: *Quando você tinha quantos anos?*

Leonardo: *Tinha uns treze. Antes de eu fazer dezessete ele saiu de lá?*

Entrevistadora: *Você morou quantos anos no Caio Martins?*

Leonardo: *Nem uns dois anos direito não é. Tem até uma cara que eu nem lembro, não. Até esqueci daquela praga lá. Não gosto de lá, nem... lá eles fazem covardia.*

“Até esqueci daquela praga lá” pareceu ser a senha para o encerramento da questão, definitivamente – até então Leonardo vinha se recusando a responder sobre idade, datas, tudo o que pudesse demarcar tempo. Contudo a tentativa da entrevistadora em estabelecer uma seqüência temporal entre os eventos justifica-se pela necessidade de se captar as razões pelas quais o entrevistado teria optado pela vida nas ruas, bem como seu movimento de “circulação”, descrito por Craidy (1998):

uma tal *circulação* inclui a casa de parentes e amigos; as instituições assistenciais, principalmente os albergues e a Febem; a rua e os “*mocós*” que podem ser casas abandonadas, recantos situados sob viadutos ou pontes, ou becos diversos ser excluir os próprios esgotos das cidades. (p. 53)

Entretanto, tal tentativa perdeu o sentido na medida em que se tornou uma conduta diretiva, impedindo que o entrevistado se manifestasse de maneira espontânea e, ao mesmo tempo, deixando de explorar elementos relevantes que surgiram nas recusas do entrevistado, como no seguinte enunciado:

Leonardo: *É... aí eu não agüentei ver não... aí eu pedi ele pra amarrar o cadarço do meu tênis e ele foi e não queria, não. Aí ele foi e saiu correndo da minha mãe e de mim... aí ele foi e falou que não queria mais de mim, queria que eu ficasse com ele, que minha mãe queria que eu ficasse com ele... mas só que eu não queria também. Aí eu fui e tomei raiva dele. Aí minha mãe foi lá na justiça e processou ele. Não deu nada pra ele. Aí foi e ficou difícil pra ela.*

Tal enunciado foi resposta à questão “*Oito meses, não?*” – formulada pela entrevistadora. E não havendo menção alguma à idade na resposta do entrevistado, entende-se que se tratou de uma recusa à questão da temporalidade. Todavia foi mencionada a cena de separação do pai. Obviamente importante na vida do entrevistado, a separação do pai poderia ter sido explorada em suas múltiplas possibilidades, mas permaneceu como um evento isolado pelo fato de a entrevistadora ter tentado localizá-la no tempo ao invés de compreender seu impacto na vida do entrevistado.

Por outro lado, a recusa do entrevistado em responder as questões relativas à temporalidade parecia não se dever apenas a uma dificuldade pessoal em relação a datas, mas também uma dificuldade dele em relação ao momento de transição pelo qual estava passando. O entrevistado contava dezessete anos à data da entrevista, podendo, dentro de poucos meses, deixar de ser público-alvo da rede de atendimento à criança e ao adolescente. Assim sendo, a questão do tempo poderia lhe trazer alguma ansiedade, uma vez que a maioria legal teria conseqüências assustadoras para na vida do entrevistado, especialmente uma desfiliação abrupta e possível falta de perspectivas de trabalho e escolarização. Significaria definitivamente a ilegalidade, o descolamento da rede protetora, uma trajetória de solidão em relação a determinados conjuntos que a cidade lhe oferecia.

Tripla posição: não-julgamento, responsabilização e persecutoriedade

Considerando a impropriedade de se manifestar qualquer julgamento de valor em relação às

condutas e opiniões do entrevistado, especialmente para não inibir sua liberdade de expressão, espera-se que o entrevistador mantenha uma atitude mais investigativa do que persecutória em relação ao entrevistado.

Entretanto, a atitude de não-julgamento pode ser confundida com a passividade diante dos fatos relatados. Como ocorreu na seguinte seqüência de enunciados:

Leonardo: *Não, assim: tinha cana, tinha os pé de manga, goiaba... tinha a lagoa só de nós nadar... tinha as outras casas só também de menina, tinha escola pra nós. E nós estudava nessa escola todo dia. Aí eu fui e chorei pelo telefone e minha mãe não quis tirar eu de lá, não. Aí nesse dia minha mãe queria ir lá me ver, aí eu comecei a botar fogo nos outros. Aí eu fui e fiquei rebelde. Não agüentei, não. Aí eu fui, minha mãe, fui e pedi a coordenadora foi e me tirou.*

Entrevistadora: *Como que é isso, botar fogo nos outros? Que que é isso, é...*

Leonardo: *Colocar álcool na pessoa e jogar fogo.*

Entrevistadora: *E alguém chegou a se machucar seriamente assim ou não?*

Leonardo: *Não.*

Entrevistadora: *Só queimadura superficial mesmo?*

Leonardo: *Só queimadura, só queimadura. Agora quando eu, agora eu não gosto de fazer isso mais, não. Porque é muito difícil pra mim. Se eu fazer eu vou pegar cadeia. Aí eu não quero mais, não.*

Ao perguntar “*Só queimadura superficial mesmo?*”, a entrevistadora minimizou a relevância do ato violento, como se só uma queimadura de segundo ou terceiro grau – as que não são superficiais, pois atingem, respectivamente, os órgãos internos e os ossos – pudesse ser considerada ato violento grave. O próprio entrevistado, no último enunciado da seqüência apresentado, pareceu reconhecer a gravidade do ato ao dizer que não tornaria a cometê-lo – ainda que entrevistadora tenha banalizado o fato, o próprio entrevistado não se absolveu.

Em interação com outro entrevistado, a entrevistadora chegou a minimizar um assassinato cometido pelo entrevistado, que diz ter matado um dos assassinos de seu pai.

Entrevistadora: *E você matou esse cara, já. Só esse?*

Alessandro: *Só esse.*

Entrevistadora: *E aí você não quis mexer com os outros por que?*

Alessandro: *Ah, porque eu desisti. Falei, ah, mexer com crime não compensa, não. Deve ter umas seis semanas que eu estou nessa casa aqui. Por causa que eu tava procurando um lá. Eu fui lá no conselho tutelar e falei: eu quero sair do mundo das drogas, não quero ficar no mundo das drogas, não. Aí eu fui lá e peguei e parei. Peguei e vim pra essa casa aqui e eu tô aqui, né? Esperando o lugar aonde eu vou lá e estudo. Quero estudar e sair dessa vida, entendeu? Estudar, trabalhar...*

Além da questão “só esse?”, na qual a entrevistadora pareceu insinuar que é uma questão de quantificação, isto é, que matar “só” uma pessoa pudesse ser aceitável, ela prosseguiu na mesma linha de raciocínio ao perguntar por que o entrevistado não prosseguiu em sua vingança, matando os demais assassinos do pai.

Mais uma vez o próprio entrevistado demonstrou ser contrário à idéia do assassinato, se não por motivos humanitários, ao menos por acreditar que o crime não compensa. Argumentação essa que se assemelha àquela apresentada pelo entrevistado anterior, que declarou não ter intenção de “colocar fogo” em mais ninguém porque poderia ser preso se o fizesse. Em ambos os casos, mesmo que não tenha aparecido alguma declaração de valorização da vida humana, havia uma noção de que o assassinato é contrário às regras sociais vigentes.

Acreditamos, contudo, que seja possível uma postura menos neutra e mais investigativa na situação de entrevista, de forma a convidar o entrevistado a uma reflexão acerca de seus atos, sem julgá-lo por eles. Em algumas seqüências a entrevistadora demonstrou tal postura, como a seguir (com o entrevistado Leonardo):

Entrevistadora: *Quanto tempo você ficou preso?*

Leonardo: *Eu? Fiquei uns três anos.*

Entrevistadora: *Foi onde?*

Leonardo: *Lá na sétima.*

Entrevistadora: *Na sétima?*

Leonardo: *Acordei com uma metralhadora. Do meu irmão.*

Entrevistadora: *O que você estava fazendo com a metralhadora?*

Leonardo: *Tava roubando e assaltando banco.*

O entrevistado apresentou como motivo para sua prisão o fato de portar uma metralhadora que, segundo ele, nem lhe pertencia. Entretanto o verdadeiro motivo da prisão apareceu quando a entrevistadora questionou o porte da tal metralhadora. Como a entrevistadora não considerou a resposta esgotada, procurou desconstruir a resposta, assim o entrevistado acabou se responsabilizando por sua atitude.

O mesmo aconteceu com o entrevistado A, quando falou sobre as pessoas que escolhem o “mau caminho”. Eis a seqüência de enunciados:

Entrevistadora: *Homem não é de Deus, não? (em oposição à fala anterior do entrevistado: “A mulher é obra de Deus”.)*

Alessandro: *Homem também é. Toda pessoa que tá aí no mundo é de Deus, só! Que Deus dá a vida.*

Entrevistadora: *Até o doze⁸?*

Alessandro: *Todo mundo. Até essas pessoas que é do crime. Deus dá a vida, aí... o problema é que o diabo desanda, né?*

Entrevistadora: *É o diabo que desanda?*

Alessandro: *É, uê! Tem um caminho certo, tem o caminho do bem e o caminho do mal, mas tem uns que prefere o caminho do mal.*

Entrevistadora: *É ele que prefere ou o diabo que desanda?*

Alessandro: *Ah... o diabo, viu! O diabo fica tentando essa pessoa.*

Entrevistadora: *Por que é que tem uns que o diabo desanda e vão pra outro lado e outros não vão?*

Alessandro: *Porque a pessoa sabe o que que é o bem, né? A pessoa escolhe... você mesma, aí... você foi uma escolha, eu quero o bem ou o mal? Que nem eu, eu tava adquirindo o mal, né, não? Agora não, agora eu tô querendo adquirir o bem. Tô tentando sair dessa vida, entendeu?*

Entrevistadora: *Então a pessoa pode escolher?*

Alessandro: *Tem escolha, aí... o bem ou o mal... o certo ou o torto...*

O entrevistado tentou se eximir da responsabilidade por suas escolhas, mas ao ser questionado acabou por reformular seu argumento, reconhecendo que as pessoas podem escolher seus caminhos. O fato da entrevistadora conseguir sair da postura de neutralidade possibilitou ao entrevistado uma reflexão sobre sua condição de vitimizado, inicialmente apresentada, para uma postura de maior responsabilização sobre suas escolhas.

O outro extremo deste *continuum* seria a persecutoriedade. Em alguns momentos a entrevistadora distanciou-se radicalmente da postura de não-julgamento para assumir uma posição persecutória em relação ao entrevistado, chegando a expressar-se contrariamente às suas escolhas – mesmo que de maneira indireta, por meio da mudança do tom de voz. Na seqüência a seguir a entrevistadora interpelou o entrevistado em tom de repreensão:

Leonardo: *Eles tiram a pessoa, voam na pessoa. Que nem lá no trem lá, tem uns meninos que xinga por causa de um cigarro quebrado. O irmão deixa fumar aí? Não! Tem jeito, não! Aí xinga o cara vai lá e bate nele. Aí eu não gostei disso, não. Que eu vi o menino xingando um cara, ele tava com dois maços de cigarro. Aí eu falei: aí, véi, fumar um maço aí? Fica às pampa, zé? O cara ia bater nele, não deixei, não. O cara queria encrespar pro meu lado. Eu tava com punhal, aí furar o cara todinho por causa dele. Aí eu falei: aí irmão, sai andando aí. Aí o cara foi embora e boa. Aí eu cheguei puxar a faca para ele.*

Entrevistadora: *Tudo resolve é assim? Ou queima com tinner, ou dá facada... resolve os problemas é assim? É, né?*

A *priori* não haveria problema no fato da entrevistadora questionar o uso da violência como saída única para os conflitos, entretanto o tom do enunciado da entrevistadora – que aliava indignação e impaciência – transmitiu à sua fala um aspecto de repreensão. Tal repreensão foi

⁸ “Doze” é a designação no meio policial do traficante, ou seja, aquele que infringe o artigo 12 do Código Penal brasileiro.

imediatamente recusada pelo entrevistado que se justificou:

Leonardo: *É, uai! Cara não pular, para não pular e não quiser tomar, ele para: ó irmão, então tá branco, então. Aí cê já nem conversa com o cara mais, nem olha para cara dele não. Ocê fala assim: aí, zé, cê precisar de mim para alguma coisa, cê tá fudido. Aí já sabe o que é que é. Queimar ou matar.*

Em outra seqüência, a repreensão foi mais explícita, quando a entrevistadora chegou a supor que as meninas talvez não resolvessem os conflitos por meio da violência, sendo portanto, mais “tranqüilas”. A seguir o enunciado:

Entrevistadora: *“É? E os outros problemas assim, de pedir cigarro, elas resolvem assim também brigando ou não? Elas são mais tranqüilas? Como é que é?”*

Na frase “elas são mais tranqüilas?”, a palavra “mais” sugere um contraponto entre meninas e meninos, os quais seriam, conseqüentemente menos tranqüilos, ou mais agressivos. E o entrevistado não se preocupou em justificar a suposta agressividade dos meninos, colocando-a como uma conduta usual nas ruas sem, em momento algum, questioná-la.

Em outra seqüência a postura persecutória apresentou-se no tom agressivo usado pela entrevistadora ao “lembrar” o entrevistado de que ele teria agido tal como a polícia, tão criticada por ele no enunciado anterior:

Leonardo: *É, uai! Aí a polícia reage mais é com os homens, com as meninas passa batido. Que os homens não pode bater em mulher. Se bater é cadeia.*

Entrevistadora: *É o mesmo que você fez quando seu padrasto bateu na sua mãe, né?*

E nesse caso, o entrevistado aceitou a observação como uma repreensão: Leonardo: *“É, uai! A mesma coisa. Esse cara eu machuquei ele. Quebrei a perna e um braço dele. E hoje eu tô ganhando um castigo tão feio...”*

Aparentemente, em seu modo de entender o “castigo feio” que estaria recebendo se deveria ao fato de ter batido no padrasto. O castigo ao qual Leonardo se referia seria provavelmente o fato de ser sido expulso de casa por ter batido no padrasto.

Considerando as posturas apresentadas – não-julgamento, responsabilização e persecutoriedade – nos questionamos sobre a possibilidade de uma postura neutra na situação de entrevista. Tal possibilidade nos parece remota especialmente nos enunciados analisados em que o entrevistado agiu violentamente contra alguém – seja contra seus pares na rua ou contra seus familiares.

O relato da violência tem certa ressonância no entrevistador podendo causar-lhe indignação, repulsa ou desejo de “reformular” o adolescente.

Pressupostos da entrevistadora

Em alguns enunciados a entrevistadora expressou seus pressupostos em relação aos entrevistados: seja de que não seriam capazes de compreender as questões que lhe foram propostas, seja de que o conceito de masculinidade (sustentado pelo entrevistado) estaria ligado à capacidade de ser violento, ou ainda que o entrevistado seria homofóbico. A seguir algumas seqüências nas quais se insinuaram tais pressupostos:

Entrevistadora: *O que que é o homem ideal procê assim? O que seria o homem perfeito? Que você gostaria que um filho seu fosse? Se você tivesse um filho homem assim, como você gostaria que ele fosse? O que é um homem ideal procê?*

Neste enunciado a entrevistadora reformulou compulsivamente a questão, justamente por partir do pressuposto que o entrevistado não seria capaz de compreendê-la. A mesma questão foi reformulada de cinco formas diferentes no mesmo enunciado, antes mesmo que o entrevistado manifestasse qualquer sinal de incompreensão da primeira forma apresentada. E o excesso de reformulações da questão inicial acabou tendo o efeito contrário ao pretendido, levando o entrevistado a confundir-se. À questão apresentada pela entrevistadora, Leonardo respondeu: Leonardo: *“Filho? Se eu tivesse um filho?”*.

Tal incompreensão por parte do entrevistado levou a entrevistadora a outras duas reformulações: Entrevistadora: *É... ou se você mesmo pudesse se transformar assim num homem perfeito? O que é que seria um homem perfeito pra você?*

Tal pressuposto – o de que o entrevistado teria dificuldade em compreender a questão proposta – não era infundado se considerarmos a baixa escolaridade do entrevistado, a escassez de vocabulário que vinha apresentando desde o começo da entrevista, bem como sua dificuldade de compreensão das questões anteriormente propostas. Contudo seria mais prudente talvez apresentar a questão e esperar que o entrevistado se manifestasse, uma vez que tal pressuposto poderia ser facilmente percebido pelo entrevistado, que provavelmente o sentiria como uma desqualificação.

Em outra seqüência percebe-se que a entrevistadora trabalhou com o pressuposto de que aqueles que estão envolvidos com a criminalidade teriam um conceito de masculinidade diferente do que foi apresentado pelo entrevistado. A seguir, o conceito inicialmente apresentado pelo entrevistado, seguido do enunciado que expôs o pressuposto da entrevistadora:

Alessandro: *Oi? O que que é ser homem? Ser homem é ser uma pessoa assim que estuda, entendeu? Assim trabalhador [...] entendeu? Uma*

peessoa que trabalha e ganha seu dinheiro honesto. Isso é que é homem.

Entrevistadora: *E no conceito assim de quem tá no crime? O que é que ser homem?*

Além do pressuposto de que “quem está no crime” tem um outro conceito de masculinidade – que não o apresentado pelo entrevistado, a entrevistadora supõe que o conceito apresentado não é realmente o de Alessandro. Com a questão apresentada no último enunciado, a entrevistadora, mais que investigar o conceito de criminalidade para um determinado grupo, colocou em suspeição a resposta do entrevistado. Ele, por sua vez apresentou em seguida o conceito de masculinidade do crime:

Alessandro: *O que que é ser homem? É você ganhar muito conceito, conceito é ganhar muita vantagem no crime, entendeu? Vantagem e ser esperto também. Por causa que se você for bobo no crime, você morre rapidinho. Você dá um vacilo, você morre....*

A resposta de Alessandro confirmou um dos pressupostos da entrevistadora de que o conceito de masculinidade para as pessoas que estão no crime é diferente daquele ligado ao estudo, trabalho e honestidade, inicialmente elaborado pelo entrevistado. Entretanto não é possível afirmar se o segundo pressuposto – o de que o entrevistado, em sua real definição - estaria mais próximo dos que estão no crime do que de sua primeira definição. É bem possível que o entrevistado se posicionasse de maneira ambígua em relação à questão da masculinidade, ora aproximando-se do ideal de masculinidade “politicamente correto”, ora aproximando-se do conceito construído pela criminalidade⁹.

Na seqüência em questão, o fato de a entrevistadora optar por investigar o pressuposto mencionado fez com que surgisse a possibilidade de um posicionamento ambíguo por parte do entrevistado, o que faz bastante sentido se considerarmos que o adolescente passava por um momento em que tinha que reiterar sua opção pelo estudo e pelo trabalho para conseguir ser abrigado, mas ao mesmo tempo tinha uma história de rompimento recente com o “mundo do crime”, como ele mesmo denomina.

Interação extra-setting

Depois de realizadas as entrevistas, os três manifestaram o desejo de ouvir as próprias vozes gravadas. Reuniram-se ao redor do pequeno gravador nas mãos da entrevistadora. Leonardo e

Alessandro ouviram suas vozes no gravador e balançaram a cabeça afirmativamente, como que concordando com sua própria fala. Logo depois Alessandro mostrou sua voz a Leonardo e disse: “Voz de bandido!”, em tom orgulhoso.

Leonardo fez com que Pedro, o mais novo ouvisse sua voz e repetia a atribuição dada por Alessandro: “escuta a voz do bandido!”, com o mesmo orgulho. E, usando suas palavras no gravador, ensinou a Pedro: “Tá vendo? O que você quer, na rua você tem!”. O que se ouviu no gravador nesse momento foi a resposta de Leonardo à nossa pergunta sobre como era a convivência entre os meninos de rua: “Ah... é real. É real. O que cê pedir, cê tem. O que cê... tipo assim cê tomar banho, cê tem com eles, te leva ocê. Vestir a roupa deles, cê tem. Cheirar tinner, cê tem.”

Essas falas a respeito das “vozes de bandido”, acompanhadas de um certo orgulho e também a breve defesa que Leonardo fez da vida nas ruas, sinalizavam uma possível ambigüidade dos entrevistados em relação a seu projeto de vida. Enquanto na entrevista repetiam os ideais de trabalho e estudo, entre si, os entrevistados valorizavam sua semelhança com os bandidos e também o lado positivo da trajetória de rua. Interessante observar que as duas posições se manifestam na presença da entrevistadora, como se endereçadas também a ela.

Depois disso ouvimos a voz de Pedro. Pedro apenas sorriu ao ouvir a própria voz. Os outros dois entrevistados já não estavam mais presentes, não demonstraram interesse em ouvir a entrevista de Pedro, o mais novo, portanto, o que ainda não portava os emblemas viris que os encantavam. Associado ao viés de gênero, o viés geracional compunha uma combinação que agregava valor aos mais experientes e desqualificava os mais novos.

Leonardo manifestou-se em relação à entrevistadora em mais dois momentos: depois da audição coletiva das entrevistas, o entrevistado apareceu na porta da sala onde a entrevistadora conversava com a coordenadora do abrigo e cantou uma música sertaneja em tom romântico, numa atitude aparentemente sedutora. Depois, quando a entrevistadora se despede dos educadores e está prestes deixar o abrigo, Leonardo surge ameaçando indiretamente um outro adolescente da casa: “Vou matar neguinho aqui, hein! Vou tomar banho de novo, mas se neguinho me fizer suar eu vou matar gente aqui!” Esta fala parecia ter o intuito de avisar aos educadores da casa sobre a razão de uma futura cena de violência, mas também seduzir pela agressividade. E seduzir a entrevistadora, pois os educadores estavam dentro da casa e não havia razão para o entrevistado ir atrás da entrevistadora avisando-a de um possível assassinato.

Alessandro, por sua vez, parecia querer fazer “boa figura como bandido”, contando bravatas e

⁹ Estamos usando o termo criminalidade para nos referirmos às pessoas que estão envolvidas com o mundo da criminalidade ou, como diria o entrevistado Alessandro, para nos referirmos a quem está no crime.

demonstrando esperteza nas situações difíceis. Em certo momento da entrevista ele chegou a dizer:

Que nem, quer ver? Todos os assaltos que teve na avenida Cristiano Machado ali, tudo foi eu... tudo! (...) Tudo foi eu. Roubava demais. Supermercado... dava o derrame, pegava uns cinquenta gramas de pó, pó de cheirar no nariz, pegava cinquenta gramas de pó e cheirava tudo e na hora de pagar eu não tava com o dinheiro... eu tinha que roubar, né? O cara falava: 'até cinco horas eu quero meu dinheiro de qualquer jeito. Dá um jeito de arrumar meu dinheiro.... Eu tinha que sair pra negoçar'”

Ao mesmo tempo, Alessandro dizia querer mudar de vida, sair do “mundo das drogas”, estudar e arrumar emprego – que seriam objetivos ligados à uma mudança na trajetória percorrida antes do abrigo, talvez uma tentativa de se redimir.

Pedro, por sua vez, queria aparentar fragilidade, fazendo-se de vítima para a entrevistadora. Durante a entrevista, ressaltou as dificuldades da rua e as injustiças sofridas por ele em seu convívio com a família:

Eu achei a rua muito ruim porque a gente não tinha sossego de dormir direito... que a gente fechava o olho pra dormir na mesma hora tinha que abrir o olho porque tinha uns meninos na rua querendo tomar a cobertura da gente...

E sobre a família:

Minha mãe também ela não gosta de mim... ela bate na gente... [...] É por que lá em casa eles quer que chega com dinheiro em casa... e eu não consigo levar... quer que a gente rouba de qualquer jeito..

Assim os entrevistados se posicionaram diante da entrevistadora: Leonardo tentando a sedução pelo romantismo ou agressividade, Alessandro se mostrando o “bandido” competente, herói das bravatas, mas ao mesmo tempo buscando uma redenção; e Pedro se vitimizando, tentando convencer a entrevistadora – e talvez a si mesmo - de como sofreu injustiças (o que não estamos, de maneira alguma negando), com olhar sempre baixo, em direção ao chão e voz sussurrante, quase inaudível.

Considerações Finais

As modalidades de interação analisadas mostram que as noções de neutralidade e postura não-diretiva podem ser desejáveis, mas são difíceis de serem mantidas durante as entrevistas. Sabe-se que a neutralidade absoluta pode ser um complicador em uma pesquisa que se pretende também uma intervenção – mesmo que rápida e pontual – pois a capacidade do entrevistador de se posicionar frente ao que lhe é relatado, lhe permite

intervir na realidade, alterando-a. Por outro lado, a falta absoluta de neutralidade - representada pelo excesso de pressupostos em relação ao entrevistado, bem como pela diretividade excessiva - pode inibir a livre expressão do entrevistado; caso isto ocorra, os dados obtidos na pesquisa irão requerer tantas ressalvas que o resultado final será absolutamente questionável. Na tentativa de ficar entre um extremo e outro – neutralidade absoluta ou diretividade excessiva - o entrevistador poderá resvalar. Contudo acreditamos que a busca de um posicionamento mais atento deva ser um exercício constante na prática de pesquisa, que se desenvolve a partir dos erros e da capacidade do pesquisador de analisá-los.

Outra importante habilidade deve ser a de distinguir os interdiscursos (discursos dentro do discurso) não apenas nas falas do entrevistado, mas também na do próprio pesquisador. No caso das entrevistas analisadas percebemos a presença de um *ethos* religioso, representado por falas¹⁰ dos entrevistados de cunho repressor/moralizador ou fazendo referência explícita à divindade. Por parte da entrevistadora, percebeu-se um discurso entrecortado pelo *ethos* do educador social de rua, como quando surge o questionamento a respeito da violência como instrumento preferencial de resolução de conflitos.

O surgimento de outras vozes no discurso proferido revela intencionalidades como redenção (por parte dos entrevistados) ou reforma/ressocialização do interlocutor (por parte da entrevistadora). Identificar tais intencionalidades pode facilitar a obtenção de dados para além delas ou apesar delas. Noutras palavras, é necessário o pesquisador se perguntar em que medida esse *ethos* realmente constitui o entrevistado. Por outro lado, o que seria possível depreender do entrevistado, caso o “impulso reformador” fosse contido, permitindo assim a livre expressão do entrevistado. E cabe ainda perguntar se as falas de cunho religioso não apareceram justamente em resposta ao impulso reformador/educador da entrevistadora.

Acrescentamos ainda que aspectos de importância crucial para a compreensão do universo dos entrevistados podem aparecer em falas *extra-setting*, como se fossem algo que o entrevistado não ousou mencionar, insinuar ou atuar durante o contato formal, mas sentia a necessidade de endereçar ao pesquisador, seja para causar boa impressão, seja para expressar opiniões ou pensamentos normalmente censurados ou vetados pelo grupo social onde se dá a interação. Assim sendo, acreditamos que deve ser dada total

¹⁰ Leonardo: “É, uai! A mesma coisa. Esse cara eu machuquei ele. Quebrei a perna e um braço dele. E hoje eu tô ganhando um castigo tão feio.” Ou Alessandro: “Toda pessoa que tá aí no mundo é de Deus, só! Que Deus dá a vida. (...) O problema é que o Diabo desanda.”

atenção ao extra-*setting*, como um elemento a mais na compreensão do universo dos entrevistados.

Referências

- Brandão, H. H. N. (2002) *Introdução à análise do discurso*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP.
- Craidy, C. M. (1998). *Meninos de rua e analfabetismo*. Porto Alegre: Artmed.
- Machado, M. N. da M. (2002) *Entrevista de pesquisa: a interação pesquisador/entrevistado*. Belo Horizonte: C/Arte.
- Maingueneau, D. (1997) *Novas tendências em análise do discurso* (3ª ed.). Campinas, SP: Pontes: Editora da Unicamp.
- Maingueneau, D. (1998) *Termos-chave da análise do discurso*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- Marinho, C. C. F. (2006). *A construção da identidade masculina em adolescentes com trajetória de vida nas ruas de Belo Horizonte/MG*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais.

Categoria de contribuição: Relato de Pesquisa
Recebido:06/12/07
Aceito: 28/01/08

O Sujeito diante da Hanseníase

The Subject faced with Hansen's Disease

Adilson Rodrigues Coelho¹

Resumo

O texto é uma elaboração sobre as representações da doença na Hanseníase desenvolvidas a partir da participação na Pesquisa Antropológica MLFLOW, realizada de outubro de 2002 a março de 2004. Na primeira parte o autor introduz a Pesquisa Antropológica MLFLOW, contextualizando-a, falando dos seus objetivos, seus participantes e sua metodologia. Em seguida discorre sobre a literatura de representações culturais e sociais e expõe alguns resultados da pesquisa relacionados com as representações. Em seguida, escreve sobre a Autonomia e a Heteronomia presentes nas ações do portador e funcionário da saúde, explicitando o conceito de Transferência e sua presença no atendimento à saúde. Finalmente, ressalta a especificidade da atuação do psicólogo na equipe que atende o portador da hanseníase.

Palavras-chave: hanseníase, representações da doença, atuação do psicólogo.

Abstract

The text is an elaboration about the representations of Hansen's disease developed during the participation in the ML Flow Anthropological Research, held from October 2002 to March 2004. At first the author introduces the ML Flow Anthropological research, describing its objectives, participants and methodology. Then he presents the literature about cultural and social representations. After that he describes some results of the research related with their representations. Finally, he describes the autonomy and heterogeneity presented in the patient and healthy workers' actions, explaining the concept of transference and its presence in health care. The author finishes the paper stressing the psychologist's role in the team in charge of caring for those with Hansen's disease.

Key words: hansen's disease, autonomy and heterogeneity, psychologist's praxis.

Introdução

A hanseníase é uma doença de pele que ainda é um grave problema de saúde pública, principalmente nos países considerados de "terceiro mundo". Ela se define por ser uma doença infecto-contagiosa, de evolução lenta, que se manifesta principalmente através de sinais e sintomas dermatológicos: lesões na pele e nos nervos periféricos, principalmente nos olhos, mãos e pés. O homem é considerado a única fonte de infecção da hanseníase. O contágio dá-se através de uma pessoa doente, portadora do bacilo de Hansen, não tratada, que o elimina para o meio exterior, contagiando pessoas susceptíveis. A principal via de eliminação do bacilo, pelo indivíduo doente de hanseníase, e a mais provável

porta de entrada no organismo passível de ser infectado são as vias aéreas superiores. No entanto, para que a transmissão do bacilo ocorra, é necessário um contato direto com a pessoa doente não tratada (Brasil, 2002).

A dificuldade de controle e eliminação da mesma é conseqüência de uma multiplicidade de fatores, como por exemplo, tempo de incubação prolongado, distribuição do número de casos, busca e detecção ativa restrita aos contatos intradomiciliares, etc. Além dos problemas clínicos que a própria enfermidade pode provocar, existem os problemas de ordem social acarretados por estigma decorrente de mitos criados em torno da doença. Apesar do tratamento ser eficaz, ser fornecido gratuitamente pelo governo federal, garantir a cura da hanseníase e prevenir as deformidades, principalmente se o diagnóstico é

¹ Professor e coordenador da Universidade Vale do Rio Doce (UNIVALE), Governador Valadares, Brasil. Contato: Rua Manoel Cordeiro da Silva 855, Morada do Vale – Governador Valadares – Minas Gerais - CEP: 35.057.510. Telefones: 33 – 3271.53.44 e 32795925 / 31 – 87429316. E-mail: adilrco@univale.br e psicologia@univale.br

feito na fase inicial, é notável a dificuldade de interrupção da cadeia de transmissão.

O número de casos no Brasil é alto, chegando a 41.000 no ano de 2003, e, apesar dos esforços conjuntos das autoridades da saúde, há dificuldade de eliminação da enfermidade, de maneira especial, em alguns estados brasileiros. Assim, cria-se um círculo vicioso: na medida em que a hanseníase não é eliminada, no imaginário social vira uma doença que não tem cura, e se não tem cura, logo é relacionada com o perigo. E o doente perigoso deve ser evitado e demarcado nas zonas periféricas, nos lugares insalubres e sujos da sociedade. Nesse contexto torna-se, no cenário da saúde, uma doença que não merece investimentos, e se não há investimento não há informação, não havendo formação, não desperta interesse nem gera pesquisas mais abrangentes (Relatório Final da Pesquisa Antropológica MLFLOW, 2004).

Pesquisas recentes têm demonstrado que a combinação da classificação por número de lesões (metodologia classicamente usada no diagnóstico) associada ao Teste do Fluxo Lateral do *M.leprae* (teste criado no KIT, universidade holandesa especializada em doenças tropicais) pode ser uma medida eficaz de ajuda na classificação da hanseníase. Além disso, tal estratégia pode ser utilizada também para verificar o risco do contato de se desenvolver hanseníase no futuro. Essa nova metodologia foi implantada no Brasil, em caráter de investigação (Pesquisa multicêntrica denominada "*Assessment of the feasibility and acceptability on the ML Flow Implementation in Brazil*", envolvendo além do Brasil, Nigéria e Nepal), no Estado de Minas Gerais, como introdução piloto 4 de outubro de 2002 a março de 2004.

O Teste sorológico de fluxo lateral (*ML Flow*) utiliza o antígeno semi-sintético, trissacarídeo natural ligado à albumina de soro bovino (NT-P-BSA). Apresenta-se como dispositivo que contém uma fita porosa marcada em uma de suas extremidades com o anticorpo (representado pelo reagente de detecção formado de partículas móveis de ouro coloidal). No centro, há uma linha em que está inserido o antígeno semi-sintético e uma linha de controle marcada com IgM humana.

Após a assepsia, coleta-se amostra de 5ml de sangue do dedo indicador com a micropipeta. O sangue é colocado no receptáculo redondo do dispositivo e acrescido de 130ml de líquido de tamponamento, para diluir a amostra. A leitura do resultado do teste é feita pelos profissionais da saúde envolvidos na aplicação do mesmo.

Financiado e coordenado pelo Koninklijk Institut voor de Tropen (KIT – Universidade

especializada em Doenças Tropicais) e pelo Netherlands Leprosy Relief (NLR – organização não governamental) da Holanda, este projeto, no Brasil, teve a parceria do Ministério da Saúde do Brasil (MS), da Secretaria de Estado da Saúde de Minas Gerais (SESMG), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), da Universidade Federal de Montes Claros (UNIMONTES), da Universidade Vale do Rio Doce (UNIVALE), da Pontifícia Universidade Católica (PUC-MG), da Universidade do Triângulo (UNIT), e da Fundação Integrada do Noroeste de Minas (FINOM).

Para a pesquisa, foram convidadas as universidades acima citadas para a implementação do teste, através de seus professores/pesquisadores e alunos/estagiários com uma coordenação centrada em Belo Horizonte. Essa parceria visava a introdução do tema hanseníase nas universidades, com a expectativa de modificar e gerar mudanças quanto à percepção da problemática hanseníase no mundo acadêmico e motivar pesquisas que pudessem oferecer subsídios básicos para tratamento, prevenção e controle da doença. O autor do texto foi o psicólogo e pesquisador convidado da UNIVALE em Governador Valadares.

Para a realização desta pesquisa foram utilizados os métodos quantitativos no sentido de se obterem informações objetivas relevantes para uma análise comparativa não somente das diferentes regiões do estado de Minas Gerais como também dos países envolvidos neste estudo (Nigéria e Nepal). Os métodos qualitativos tornaram possível uma leitura sobre a percepção dos usuários que compareciam aos centros de saúde pública e dos profissionais envolvidos na aplicação do teste ML Flow, sobre a hanseníase, a relação da enfermidade com o teste e a aceitabilidade e a viabilidade da implementação do mesmo na rotina de serviço.

Os instrumentos utilizados para a operacionalização foram as entrevistas semi-estruturadas, realizadas por alunos-estagiários das universidades vinculadas à pesquisa. As entrevistas foram feitas com pacientes, contatos (definido como a pessoa que está em contato com o doente e que sabe da existência da doença) e profissionais de saúde envolvidos com a hanseníase. Foi utilizada a técnica de amostragem aleatória simples, onde foram selecionados os pacientes/contatos que compareceram ao Centro de Saúde, que aceitaram ou não ser submetidos ao teste. Os usuários selecionados (10% do universo) eram agendados e comunicados por telefone, carta e, na maioria das vezes, pessoalmente, pela equipe

de saúde, e no caso do contato, através do paciente. Foram realizadas 405 entrevistas semi-estruturadas, sendo: 171 com pacientes 210 com contatos e 24 com profissionais de saúde.

As entrevistas em profundidade eram realizadas pelo professor-pesquisador de cada região selecionada da pesquisa antropológica. Foram entrevistados 16 pacientes e 12 contatos. Com cada informante foi realizada apenas uma entrevista cujo objetivo era colher a sua percepção sobre a hanseníase, tratamento, a relação da hanseníase com o teste.

Este artigo se propõe a abordar as representações relacionadas com a hanseníase, primeiro em relação à literatura pesquisada e depois apresentando e comentando os resultados da pesquisa descrita acima referente às representações. Este artigo finaliza colocando alguns aspectos (autonomia, heteronomia, transferência e especificidade do trabalho do psicólogo) que são importantes para que o atendimento à saúde seja feito com mais qualidade.

Aspectos Culturais da Doença na Hanseníase

Nas últimas décadas, houve um crescente interesse pelo estudo dos aspectos socioculturais ligados ao processo saúde-doença, em contraposição à visão positivista da hanseníase como fenômeno unicamente biológico.

As representações e as implicações sobre as atitudes do doente frente a si mesmo e ao seu meio social são o nosso principal objeto de análise nesta parte do texto. Tais representações vêm acompanhadas pela vergonha em expor suas manchas, a preocupação em contagiar seus parentes mais próximos, a ansiedade diante dos preconceitos da sociedade. Essas atitudes provocam alterações na auto-estima, na relação que o doente tem com seu trabalho e principalmente com sua família.

A hanseníase apresenta sérios comprometimentos clínicos, como dormência e manchas, brancas e vermelhas, pelo corpo. As manchas brancas são partes do corpo sem sensibilidade e são percebidas como se a parte do corpo afetada estivesse anestesiada, não sentindo dor nem quando é pressionada por objetos pontiagudos ou sendo expostas ao fogo ocasionando sérias queimaduras.

Além da manifestação clínica, essa doença desencadeia agravos sociais de grande dimensão decorrentes, especialmente, por ser uma

enfermidade que se expressa nas partes públicas e externas do corpo através de manchas brancas que são muito difíceis de dissimular e de ocultar dos outros.

Como o corpo humano é socialmente concebido e produto de uma representação psicológica e cultural, não pode ser visto exclusivamente sob o aspecto biológico.

O homem não existe sem o corpo, o qual, segundo Espinosa, é da mesma substância da mente. A mente está no corpo todo e dele deriva. Alma é idéia de seu corpo, a idéia de si a partir da idéia de seu corpo. O desejo, como expressão consciente do apetite, será passional juntamente com o seu corpo e ativo juntamente com ele. Corpo e alma são ativos ou passivos juntos e por inteiro. O corpo não comanda a alma ou vice-versa. "A alma vale e pode o que vale e pode seu corpo. O corpo vale e pode o que vale e pode sua alma", frase de Chauí (1995), referindo-se à ligação profunda que Espinosa estabelece entre corpo e alma. (Sawaia, 2002, p.101)

A idéia da doença construída socialmente se apresenta através de fragmentos de narrativas populares, cria uma imagem estereotipada responsável pelo afastamento dos pacientes dos centros de saúde e pelo medo generalizado da enfermidade. As deformidades apresentadas pela hanseníase têm grande visibilidade social por estarem justo nas partes do corpo que ficam expostas na nossa sociedade, como por exemplo, no nariz, nas mãos, nos pés e nas orelhas, fazendo com que surjam e reforcem os mitos de origem apontados pela Bíblia relacionados à sujeira, à exclusão social, entre outros (Brown, 2003).

A pessoa que apresenta os sintomas teme, enormemente, se privar das relações com parentes e vizinhos, colegas de trabalho e do convívio social em geral. Tal posicionamento diante da doença geralmente leva ao diagnóstico tardio e retardamento do tratamento necessário, contribuindo para o aparecimento de seqüelas que necessariamente não precisariam ocorrer se as providências fossem tomadas precocemente.

A hanseníase é uma enfermidade que gera uma preocupação grande para os órgãos nacionais de saúde, pois o Brasil ocupa o segundo lugar no mundo pelos elevados coeficientes de incidência e prevalência, acarretando sérios prejuízos de ordem bio-psico-social e econômica. Esta questão está relacionada com o baixo nível de informação da população e também aos cuidados elementares da saúde que por sua vez estão interligados com os baixos índices de educação, pois a hanseníase quando precocemente diagnosticada é tratada e curada em 6 ou 12 meses.

Identificar os diversos efeitos da hanseníase constitui mais uma estratégia de investigação para compreender como os sujeitos vivem a situação da doença nas suas diferenças biológicas e sociais. Além disso, é poder contribuir para que os profissionais da saúde tenham maior adequação na assistência ao paciente no controle e tratamento da doença, desde a abordagem inicial do portador de hanseníase e seus familiares, bem como durante seu tratamento. Esse procedimento os leva a compreender que as alterações físicas estão relacionadas à hanseníase e que as medicações podem desencadear reações indesejáveis, que tendem a diminuir com o avanço do tratamento (Andrade, 1990).

Compreender os principais efeitos que a hanseníase provoca pode levar à difusão de medidas educativas por parte dos serviços de saúde, uma vez que as pessoas mantêm diversas crenças e atitudes preconceituosas acerca da doença, influenciadas, em parte, por seu nível educacional e, em parte, por seus antecedentes sócio-culturais (Geertz, 1978).

Sucedem que a doença em questão impele as pessoas, independente do gênero, a viverem situações comuns, de onde surgem marcas que são produzidas ou reforçadas pela sociedade, extrapolando-se as marcas dos corpos para o âmbito das relações que são estabelecidas com as pessoas “sadias”. Assim, a experiência de adoecer, há séculos, vem sendo associada aos estigmas que são imputados aos seus portadores.

A compreensão das mudanças físicas é importante para direcionar as orientações aliviando a tensão e propiciando o entendimento científico das conseqüências da hanseníase, contribuindo, assim, para sua aceitação.

Os sujeitos devem ser abordados pelos profissionais de saúde sob a ótica das diferenças socioculturais, pois a hanseníase mobiliza diferentes representações entre os portadores de acordo com os grupos sociais em que estão inseridos. É preciso permitir que eles exteriorizem suas preocupações, uma vez que a doença leva a uma instabilidade emocional, desencadeando crises, provocando tensões e, conseqüentemente, modificações físicas, psicológicas e sociais responsáveis, muitas vezes, pela desestabilização do relacionamento familiar e social (Geertz, 1978). As ações educativas devem ser direcionadas à família, independente de quem seja o portador da hanseníase, visando à promoção da saúde, à prevenção e ao controle da doença, medidas essas que contribuem para a qualidade de vida dos sujeitos como um todo.

Por se tratar de uma doença que requer um enfrentamento de preconceitos pessoais e coletivos, a hanseníase acaba ficando em segundo plano dentro das instituições responsáveis pela formação de profissionais para a saúde. Grande parte dos portadores de hanseníase manifesta sobre as dificuldades dos médicos em concretizar o diagnóstico, passando por várias situações constrangedoras, até chegar a um profissional capaz de efetuar o diagnóstico correto.

Além dos gastos desnecessários de tempo e dinheiro e dos prejuízos bio-psico-sociais, essas situações vivenciadas pelos sujeitos são em grande parte responsáveis pela credibilidade negativa que eles têm dos serviços de saúde. Tais serviços devem estar também atentos às manifestações de outras queixas de doenças que os portadores de hanseníase possam apresentar, procedendo a encaminhamento e acompanhamento nos exames clínicos, para evitar atitudes preconceituosas por parte de profissionais distantes da problemática da hanseníase.

Para lidar melhor com a hanseníase, é necessário que ela seja considerada, falada e tratada sem escamoteamentos. Os profissionais da área de saúde devem assumi-la como uma doença que compromete homens e mulheres, cujas manifestações envolvem os aspectos sociais, culturais, econômicos e físicos. Uma estratégia de enfrentamento deve mostrar os vários níveis de complexidade da moléstia para favorecer as intervenções para sua eliminação (Andrade, 1990). Sendo assim, urge que a hanseníase seja trabalhada nos contextos biológico, social, econômico, cultural, psicológico e político.

A representação social da hanseníase deve servir como fonte de estudos e conhecimentos para a capacitação dos recursos humanos, capazes de reverter para os portadores da hanseníase ações educativas, buscando minimizar o quadro do doente e da doença.

O diagnóstico provoca um impacto emocional intenso e negativo, que pode variar de acordo com as condições sócio-econômicas dos indivíduos, desencadeando atitudes de auto-estigmatização, perturbando a integridade psicológica dos doentes. Quando o sujeito fica sabendo que é portador dessa doença geralmente está imbuído de preconceitos, tem pouca ou nenhuma informação e carrega histórias e crenças de sua comunidade, quase sempre infundadas sobre o que é hanseníase e seu tratamento.

O impacto da doença é representado com muita emoção, deixando transparecer sofrimento e incertezas quanto ao sucesso do tratamento, influenciados pela trajetória histórica contínua da

hanseníase carregada de estigma, crenças e valores atribuídos aos “leprosos” (Loyola, 1994).

Esse diagnóstico normalmente acarreta uma experiência subjetiva intensa e o sujeito precisa de um tempo maior para se acostumar com a idéia de que porta uma enfermidade séria. A receptividade do diagnóstico pode ser caracterizada em dois extremos: a negação de estar doente e a aceitação passiva. A negação do diagnóstico é a resposta do sujeito frente ao medo da discriminação e do preconceito. Já a aceitação passiva normalmente está ligada à pobreza de conhecimentos e/ou a questões religiosas. De posse da nova realidade, os sujeitos muitas vezes mostram-se preocupados com a aparência física, com a auto-estima alterada, revelando atitudes preconceituosas; tornando-se insatisfeitos, com medo de perderem seu espaço dentro da família e do trabalho. É necessário um maior esclarecimento sobre o seu adoecimento, pois ele não acarreta necessariamente uma fatalidade.

O impacto provocado pela doença, sem dúvida, interfere no cotidiano dos sujeitos que representaram a hanseníase como uma ameaça constante de sofrimento, abandono, deformidades e problemas psicossociais (Andrade, 1990).

Os sujeitos se preocupam com as deformidades, provocadas pelas lesões que acarretam incapacitáveis físicas, além de tornarem visível a doença. Enquanto os sintomas não são externados, a doença ocasiona desconfiança quanto ao diagnóstico levando os portadores a questionarem sobre a sua fidedignidade, a utilidade do tratamento, da assistência e da ida aos serviços públicos. Esse é o principal motivo utilizado para justificarem as irregularidades no controle e tratamento da hanseníase.

Os sujeitos manifestam desconforto pela alteração da aparência decorrente dos efeitos da medicação e das reações provocadas pela hanseníase. Muitas vezes a aparência provoca atitudes de especulação, curiosidade e preconceito no outro, bem como naquele que está servindo de espelho (Andrade, 1990).

Em nossa cultura, os padrões físicos de beleza são geralmente acoplados aos padrões morais, assim o belo é relacionado com o bom e os padrões definidores de feio induzem à idéia do mau (Geertz, 1978).

A pigmentação na pele em decorrência das ações medicamentosas é representada como transtornos, uma vez que exige explicações e falar da “sua doença”, implica o risco de revelar a

hanseníase. É importante que os serviços estejam atentos a este fator, orientando, esclarecendo os sujeitos que estas reações indesejáveis provocadas pelos remédios fazem parte do processo do tratamento e que, com o decorrer deste, tendem a diminuir e até desaparecer.

A hanseníase ocasiona alterações e transtornos, não só na vida pública, mas também na esfera privada, acarretando conseqüências negativas na vida afetiva e sexual. A instabilidade emocional dos sujeitos desencadeia um estado de crise, provocando tensões e, conseqüentemente, resultando na desestabilização do relacionamento familiar e social. A doença, muitas vezes, não é vista como empecilho para o relacionamento sexual, mas age como barreira para receberem outras manifestações de afeto, como beijos e carícias. A hanseníase é motivo para a separação de utensílios de uso pessoal como medida de prevenção ao contágio. Estas medidas constituem procedimentos que explicitam a presença ainda marcante do desconhecimento do avanço da ciência em relação à Hanseníase, uma vez que, com a introdução da medicação atual, o bacilo de Hansen deixa de ser viável e, toda infecção anterior é controlada.

Diante da instabilidade emocional provocada pela hanseníase, o apoio do cônjuge, dos filhos, pais e irmãos, é importante no enfrentamento da doença e no sofrimento pela enfermidade.

Os Dados da Pesquisa Antropológica : Estudo Sobre a Implantação do Teste MI-Flow

Partimos agora para a análise de alguns aspectos dos vários mencionados resultados do Relatório Final da Pesquisa Antropológica MLFLOW no Brasil, de 2002 a 2004.

Pelos resultados obtidos a partir das entrevistas semi-estruturadas, pode-se afirmar que a maior parte dos entrevistados tem pouco conhecimento sobre as formas de transmissão e pode ser qualificado como sujeito passivo na medida em que o conhecimento é adquirido através das explicações dos profissionais de saúde e das propagandas do Ministério da Saúde. Só uma pequena minoria é questionadora sobre processos utilizados pela equipe de saúde e demonstra interesse em aprofundar nas informações.

Tabela 1 – Percepção sobre a transmissão da hanseníase

| Transmissão da hanseníase | Nº | % |
|---------------------------|------------|--------------|
| Micróbios | 13 | 6,2 |
| Vírus | 35 | 16,7 |
| Vontade de Deus | 6 | 2,9 |
| Eu não sei | 65 | 31,0 |
| *Outro | 91 | 43,3 |
| Total | 210 | 100,0 |

*Outro: bichinho; uma coisinha; verme; respiração; toque; saliva; os bacilos ficam no nariz e passam para quem tem predisposição; pelo ar.

Tabela retirada do Relatório Final da PESQUISA ANTROPOLÓGICA ML FLOW BRASIL - 2002 A 2004

Os dados das entrevistas em profundidade mostraram que o próprio teste ML-FLOW é muito pouco compreendido e que também houve pouca incorporação do conteúdo das mensagens explicativas sobre ele. Evidenciaram também sobre a importância do momento de recepção pelo sujeito do seu diagnóstico. Como há uma intensa carga emocional envolvida nesse momento, ocorre uma dificuldade de assimilação da grande quantidade de informações transmitidas pela equipe de saúde.

Outro dado relevante é sobre a grande preocupação dos componentes da equipe em possibilitar um tempo maior para que o sujeito possa elaborar as questões relativas ao diagnóstico.

O suporte familiar, revela-se muito importante na medida em que o sujeito sente-se fragilizado com o seu diagnóstico. Ele constituiu, para a maior parte dos pacientes, o fator que mais facilitou a comunicação do diagnóstico. Em algumas entrevistas em profundidade se destaca que mesmo nesse núcleo mais próximo do sujeito há uma dificuldade e muitas vezes ainda persistem atitudes preconceituosas, tais como separações de pratos e talheres e não ingestão de bebidas no mesmo copo do sujeito adoentado.

O contato teve a oportunidade de explicitar nas entrevistas em profundidade que o teste ML-FLOW possibilita uma vivência de ansiedade, preocupação, vigilância, tensão e depressão diante da possibilidade de vir a ser um sujeito portador de Hanseníase. Quando o teste dá positivo, aumenta a perspectiva do contato contrair a Hanseníase no futuro. Mas, quando o teste é negativo, é muito difícil manter a continuidade do comparecimento e o interesse do contato. Esta atitude pode sinalizar para o interesse individualista do contato, preocupando e interessando-se somente quando a sua saúde é

posta em questão e deixando de se preocupar com seu familiar, seu amigo ou conhecido quando o seu teste é negativo.

Tratando-se dos profissionais de saúde, apesar dos grandes avanços no tratamento medicamentoso da Hanseníase, mesclam não só a nomenclatura como toda a significação existente entre a palavra Hanseníase e a Lepra. Esta última denominação carrega grande carga emocional, principalmente devido a sua vinculação com textos da Bíblia. Além disso os profissionais, para aumentar o número de comparecimento dos pacientes e seus contatos, utilizam muitas estratégias autoritárias (“o médico *manda* chamar, o posto *manda* voltar, a enfermeira *manda* trazer”).

Das recomendações propostas pelo Relatório Final da pesquisa, ressaltam-se três que têm estreita relação com os aspectos psicológicos e contextuais:

- 1) Completar as equipes de saúde incorporando outros profissionais, tais como: psicólogos fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais a fim de garantir um atendimento integral ao paciente/contato, para implantar um programa de acolhimento e aconselhamento e trabalhar as questões emocionais dos pacientes e familiares após o teste, como já ocorre em outros programas de atendimento a doenças estigmatizantes (AIDS, Droga).
- 2) Preparar a equipe para a compreensão do sistema de significados do paciente/contatos e para a utilização de linguagem apropriada de forma a colaborar para a melhor absorção das informações;
- 3) Foram apontadas pelos pesquisadores envolvidos na pesquisa algumas tentativas de se lidar de uma forma mais amena com o momento do diagnóstico da hanseníase, realizando exposição de filmes e de dinâmicas de grupo,

onde a possibilidade de falar da doença pudesse ser aumentada.

Apontamentos para Reflexão

O ser humano é essencialmente social e está sempre participando de grupos, associações e instituições. Tais conjuntos produzem ideais, desejos, sistemas de valores e de normas que atravessam os sujeitos, e se transformam muitas vezes em projetos coletivos e/ou individuais a serem alcançados. Pode-se então dizer que tais projetos estão sempre influenciando tanto os grupos, quanto as pessoas.

Carreiro (2002), seguindo as construções teóricas de Castoriadis (1975), destaca que há projetos mais marcados pela Autonomia, em cujas construções se destaca um movimento criativo, novo. Há outros projetos onde a diretriz norteadora da sua construção é a Heteronomia, onde se produz reprodução e acomodação ao status-quo.

Filosoficamente, “Autonomia” indica a condição de uma pessoa ou de uma coletividade, capaz de determinar por ela mesma a lei à qual se submeter. Seu antônimo é “Heteronomia” (Lalande, 1972), que tanto a etimologia quanto a ênfase filosófica, destaca a relação do sujeito ou de uma sociedade com algo que lhe vem de fora. A determinação por si mesmo só pode ser pensada em referência ao que é enfatizado, inscrito, legislado pelo outro. Nesse sentido, a Autonomia é pensada necessariamente como uma relação dialética com a Heteronomia.

Assim sendo, “autonomia” e “heteronomia” fazem parte de um conjunto complexo, cujos elementos são, em princípio, distinguíveis (para evitar a confusão) e inseparáveis (para evitar o reducionismo), e é nisso que a concepção complexa se diferencia, por exemplo, da holística. (Schramm, 1998, p. 30)

Estimulando a heteronomia dos pacientes portadores de doença, instituições e/ou os funcionários da saúde correm o risco de oferecer “projetos–doença”, que reforçariam atitudes culturais e psicológicas de passividade e conformidade diante do diagnóstico da doença. Caso contrário, estimulando a autonomia através de atitudes de escuta do sujeito adoentado e da afirmação das próprias potencialidades deste, podem oferecer “projetos–questionadores”, que desencadeariam atitudes culturais e psicológicas de afirmação do sujeito em prol de uma convivência saudável com a sua doença.

Em todos os momentos do acolhimento ao portador da Hanseníase deve-se ter uma postura ética, onde aqueles que demandam a atenção e a preocupação dos funcionários da saúde devem ser considerados como sujeitos e não como pacientes:

A abordagem clínica é fundamental para nós psicólogos, ou seja, estarmos à escuta do desejo do sujeito adoentado é escutarmos suas necessidades e suas motivações, e irmos além dessas. É preciso que façamos tudo para que o doente se transforme, de paciente, isto é, aquele que espera e coloca sua saúde ou doença na mão do outro, em sujeito, agente e participante de sua condição de saúde. Nesse sentido, o trabalho de todo o profissional da saúde e particularmente do psicólogo é fazer emergirem as possibilidades e recursos de cada sujeito para o convívio com seu estado atual, buscando aclarar o significado das atitudes de sua vida e da compreensão de sua doença. (Coelho, 1998, p. 34)

Os dados das entrevistas em profundidade puderam nos mostrar que os funcionários da saúde mesclam o nome da doença. Algumas vezes a chamam de Hanseníase (patologia de possível tratamento), outras vezes a chamam de Lepra (antiga doença da Bíblia, que carrega consigo muitos preconceitos e estigmas). De outro lado, os próprios sujeitos que chegam aos postos de saúde têm uma dificuldade de pronunciar as palavras lepra e hanseníase. Além disso, pelas entrevistas semi-estruturadas foi demonstrado que existe um alto desconhecimento da forma de transmissão da hanseníase.

O momento de diagnóstico é muito delicado tanto para o funcionário quanto para o sujeito. O primeiro tem que demonstrar não só conhecimento dos aspectos múltiplos da hanseníase, mas também uma significativa sensibilidade para conviver com a angústia, o impacto e todas as preocupações do sujeito. Esse por sua vez, tem que lidar com o conhecimento e o desconhecimento de ser portador da hanseníase e todas as implicações decorrentes delas, tanto familiares quanto no trabalho e em outros ambientes que ele frequenta.

Nestes dois pólos, o que está em questão é o conhecimento da doença aliado à sua aceitação, esclarecimentos e elaboração de pré-conceitos, tanto da parte dos funcionários quanto da parte dos pacientes e contatos. Esta questão se desenvolve na relação que se estabelece entre os funcionários e os sujeitos portadores de hanseníase.

Nesta relação há dois sujeitos desiguais, pois o primeiro está carente, é portador de uma enfermidade e centrado em si mesmo, o segundo

detêm informações e poder que podem ser colocados à disposição do primeiro. Destaca-se que nesse momento, a autonomia e a heteronomia também estão em jogo, pois o sujeito que adoece pode estar disposto a procurar ativamente informações que lhe possibilite lidar melhor com a situação nova, escolhendo e tomando resoluções. Ao contrário, ele pode também se caracterizar como um sujeito passivo, esperando que o funcionário da saúde resolva tudo para ele. Então o profissional da saúde pode estimular a autonomia ou a heteronomia do sujeito que busca auxílio com posturas de acolhimento ou de autoritarismo frente à demanda do outro.

E para interferir visando uma melhora nessa relação, o conhecimento psicológico pode contribuir. O profissional da Psicologia que lida cotidianamente com os problemas e as possibilidades psíquicas das relações humanas está capacitado para ajudar de forma significativa nestas relações. Além disso, com anos de vivência e estudo ele dispõe de um instrumento privilegiado, que é a escuta psicológica, para explicitar aspectos singulares pertinentes aos sentimentos do sujeito e também as reações deste às múltiplas pressões do meio ambiente.

Na relação entre o que sofre e busca ajuda e os profissionais promotores de saúde é estabelecida uma forte ligação, que denominamos de transferencial segundo a Psicanálise. Laplanche e Pontalis definem a transferência como o processo: "... pelo qual os desejos inconscientes se atualizam sobre determinados objetos no quadro de um certo tipo de relação estabelecida com eles. Trata-se aqui de uma repetição de protótipos infantis vivida com uma sensação de atualidade acentuada" (Laplanche e Pontalis, 1988, p. 668).

Quando o portador de hanseníase se dirige ao posto, ele se encontra numa posição de fragilidade, pois ao ser chamado ou indo espontaneamente já suspeita que pode estar com a hanseníase. Estando com manchas e/ou insensibilidade o sujeito já está numa posição de procura de um outro, que ele crê ser detentor de um conhecimento especializado que possa ajudá-lo. Esta crença no poder dos funcionários e do médico instala uma situação de dependência imaginária.

O que a Psicanálise esclarece é que os sujeitos depositam nos diferentes tipos de profissionais de saúde (através de projeções) esperanças, afetos, insatisfações e sentimentos que são atualizações dos sentimentos que eles vivenciaram com as suas pessoas significativas (geralmente o pai e a mãe). A situação do adoecer é sempre uma situação que propicia estes movimentos de regressão de

sentimentos em relação às pessoas que foram cuidadoras na vida do doente.

Neste contexto, todos os funcionários de saúde (desde os atendentes até os médicos) estão sujeitos a serem colocados no lugar de quem detém os conhecimentos e possibilitara os instrumentos (testes, palestras, receitas e outros) que poderão suavizar a dor e o sofrimento de tais sujeitos.

Particularmente, a necessidade do profissional de Psicologia na equipe de tratamento do portador de hanseníase é reafirmada, na medida em que está preparado para explicitar a situação transferencial que está presente em todas as etapas do processo: desde as angústias suscitadas pelo diagnóstico, as reações dos familiares às doenças, até as reações e intercorrências do tratamento. Nestas diversas situações os funcionários da saúde também devem estar conscientes das demandas de atenção e de cuidado que são explicitadas pelos sujeitos.

O papel do profissional psicólogo é utilizar esta escuta especializada e diferenciada, para contribuir com a equipe multiprofissional seja através do atendimento individual ou com grupos de portadores, com a finalidade de facilitar a expressão de dúvidas, incompreensões e também preconceitos. Utilizando instrumentos psicológicos ele poderá criar condições para facilitar o enfrentamento da nova situação de suas vidas. Da mesma forma, nas reuniões com a equipe que trabalha nos posto de atendimento, ele poderá assinalar e trabalhar os diversos aspectos psicológicos que são importantes que todos os funcionários levem em consideração.

Assim, todos os profissionais da saúde devem estar preparados para compreender esta situação de dependência, saber lidar com todos os seus aspectos e estimular no sujeito fragilizado aspectos que o auxiliem a entender todas as fases envolvidas na Hanseníase, estimulando-o a passar de uma fase de dependência (heteronomia) para uma fase de relativa independência (autonomia). Isto poderá acontecer na medida em que os diversos profissionais disponibilizarem conhecimentos e instrumentos necessários para lidar com a hanseníase e trabalhem em sintonia em prol dos seus portadores e familiares.

Referências

- Andrade, V.L.G. (1990). *Características da hanseníase em área urbana: município de São Gonçalo*. Dissertação de mestrado, Escola Nacional de Saúde, Publica/Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro.

- Brasil (2002). *Guia para o controle da hanseníase*. Brasília: Ministério da Saúde.
- Brown, S. G. (2003). *Lepra na Bíblia: estigma e realidade*. Viçosa: Ultimato.
- Carreiro, T. C. (2002). A doença como projeto. uma contribuição à análise de formas de afiliação. In B. B. Sawaia, (Org) *As artimanhas da exclusão. Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis, RJ: VOZES.
- Castoriadis, C. L. (1975). *L'Institution imaginaire dela société*. Paris? Seuil.
- Coelho, A. R. (1998). Psicologia hospitalar: realidade atual e vicissitudes. *Vertentes*, nº 11, 31-35.
- Geertz, C. (1978). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Lalande, A. (1972). *Vocabulaire technique de philosophie* (11ed.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Laplanche, J. & Pontalis, J. B. (1988) *Vocabulário da psicanálise* (10 ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Loyola, M. (1994). *Médicos e curandeiros – conflito social saúde*. São Paulo: Difusão editorial.
- Relatório Final da Pesquisa Antropológica ML-FLOW. BRASIL 2002 a 2004. (abril de 2004). Belo Horizonte.
- Sawaia, B. B. (2002). O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In B. B. Sawaia (Org) *As artimanhas da exclusão. Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis, RJ: VOZES.
- Schramm, F. R. (1998). A autonomia difícil. *Bioética*, 6(1), 27-37.

Categoria de contribuição: Relato de Pesquisa
Recebido: 10/10/07
Aceito: 21/12/07

Análises do Cotidiano Escolar em uma Oficina de Orientação Profissional¹

Analyzing High-School Experiences in a Professional Guidance Workshop

Luiz Gustavo Silva Souza²

Maria Cristina Smith Menandro³

Resumo

O objetivo deste artigo é analisar a importância do debate sobre o cotidiano escolar em uma “Oficina de Orientação Profissional”. A Oficina foi conduzida por um psicólogo junto a alunos do terceiro ano de uma escola pública de Ensino Médio em Viana, Brasil. Descrevem-se os instrumentos utilizados, incluindo questionários, técnicas de grupo e análises coletivas, e os resultados obtidos nos três primeiros encontros da Oficina. Os dados coletados geraram análises qualitativas sobre a experiência escolar dos jovens. Posturas de dependência e passividade com relação ao cotidiano escolar foram identificadas e questionadas pelos participantes. O trabalho confirmou a importância do debate sobre o cotidiano escolar e do foco na produção de autonomia, em intervenções psicossociais com Orientação Profissional.

Palavras-chave: cotidiano escolar, orientação profissional, juventude, ensino médio, autonomia.

Abstract

The aim of this paper is to analyze the importance of discussing high-school experiences in a “Professional Guidance Workshop”. The intervention was conducted by a psychologist with final year high-school students from a public school located in Viana, Brazil. We describe the procedures, including questionnaires and group techniques, and the results from the three first intervention sessions. The assembled data generated qualitative analysis over the students’ relations to school. The analysis’s results showed attitudes of dependency and passivity among students. Those attitudes were discussed and criticized by all participants. Focus on creating autonomy generated practical indications to this kind of psychosocial intervention.

Key words: high-school experiences, professional guidance, youth, high-school education, autonomy.

Introdução

Este artigo relata os primeiros encontros de uma “Oficina de Orientação Profissional”. Seu objetivo é mostrar a importância do debate sobre o cotidiano escolar dos alunos no contexto de uma intervenção desse tipo. A Oficina foi conduzida por um psicólogo (o “moderador”) e

duas estudantes de psicologia e foi dirigida a alunos do terceiro ano de uma escola pública de Ensino Médio localizada em Viana, na região metropolitana de Vitória, ES, Brasil.

Neste texto, adotaremos a narrativa em primeira pessoa. Tentaremos oferecer ao leitor a possibilidade de imersão na história concreta da intervenção. Esperamos contribuir para o corpo de conhecimentos sobre Orientação

¹ O trabalho relatado teve importante contribuição de Milena Bertollo e Rafaela Rolke, mestrandas do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFES, como co-moderadoras da Oficina.

² Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professor e Coordenador do Curso de Psicologia do Instituto de Ensino Superior e Formação Avançada de Vitória (FAVI), Vitória, Brasil. Contato: E-mail: luizsouza@hotmail.com

³ Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFES, Vitória, Brasil.

Profissional, especialmente no contexto das escolas públicas, além de inspirar futuras intervenções.

Para localizar nosso relato no campo teórico-prático da Orientação Profissional, citamos Abade (2005), que identifica três vertentes principais nesse campo: a psicométrica, a clínica e a psicossocial. A autora fala de uma atual predominância dos enfoques clínico e psicométrico. Adotamos, aqui, um enfoque psicossocial.

Definimos Orientação Profissional como uma “intervenção psicossocial” (Sarriera, 2000) que tematiza especialmente a relação entre homem, educação e trabalho. Em uma intervenção psicossocial, objetiva-se ampliar a consciência dos indivíduos sobre os determinantes concretos do contexto que os cerca, fornecendo instrumentos para a ação e para a transformação desse contexto. O objetivo geral da Orientação Profissional é favorecer uma “boa” escolha profissional, definida como aquela que é feita a partir de uma análise crítica da sociedade e do trabalho, e que é tomada por um sujeito que se sente participante ativo da construção de sua própria história e do mundo em que vive.

Bastos (2005) defende que a Orientação Profissional não seja encarada como um luxo destinado às classes mais abastadas. Sua inserção nas escolas públicas poderia fornecer oportunidades aos estudantes de discutir a sociedade e os significados da escolha profissional, preparando para uma entrada mais crítica e consciente no mundo do trabalho. A Orientação Profissional pode contribuir para questionar informações estereotipadas sobre as profissões, fornecer dados mais reais sobre os diversos contextos de trabalho e para uma reflexão a respeito dos determinantes concretos das escolhas.

Relataremos aqui os três primeiros encontros de uma série de oito que constituíram o total da Oficina que coordenamos. Esse recorte tem o objetivo de focar o debate realizado junto com os estudantes sobre o cotidiano escolar.

Primeiro Encontro: Apresentações e Discussões sobre a Escola

A partir de experiências anteriores e de leitura de bibliografia sobre o tema (Bock & Aguiar, 1995; Sarriera, 2000; Aguiar & Ozella, 2003), fizemos uma programação preliminar da Oficina, concentrando-nos inicialmente nos três primeiros encontros. Partimos do pressuposto de que toda a programação poderia ser modificada ou mesmo abandonada conforme o desenrolar da atividade.

O primeiro encontro da Oficina foi marcado para a segunda semana de agosto de 2005, em uma sexta-feira, das catorze às dezesseis horas, como nos encontros subsequentes. Recebemos os estudantes em um clima de descontração, com conversas despreziosas, para começar a estabelecer relações de proximidade e confiança. Antes de começar, os jovens que se interessaram em participar leram e assinaram um termo de consentimento, contendo objetivos e métodos da Oficina. Neste relato, faremos referências a eles utilizando nomes fictícios: Marcelo, Júlio, Carolina, Tatiana, Beatriz, Iara, Laura, Andréia, Joana, Caetano e Luciano, estudantes do turno da noite, com idades principalmente entre 17 e 20 anos.

Com todos sentados em círculo, iniciamos o primeiro encontro. Começamos com as apresentações: dissemos nossos nomes, de onde vínhamos e explicamos a proposta da “Oficina de Orientação Profissional”. Dissemos que nossos objetivos incluíam refletir sobre a futura inserção profissional dos estudantes.

Andréia se apressou em dizer: “eu fiz o teste com o psicólogo para ter uma idéia. Mas, não adiantou de nada!”. O moderador aproveitou essa fala para detalhar um pouco mais a proposta da Oficina, apontando diferenças com relação a uma concepção “tradicional” de orientação vocacional e a certa forma de uso dos testes psicológicos, criticadas por Bock (1995). O moderador esclareceu: “[...] para que a Oficina funcione, eu preciso contar com vocês. [...] Vocês têm que vir aqui para participar mesmo. Participar das técnicas, dos jogos e dos debates. Estão a fim?”

O objetivo dessa fala inicial foi explicitar o convite ao trabalho, à participação. Os estudantes responderam que sim, aceitando o convite. Passamos, então, à primeira atividade programada, que consistia na apresentação dos participantes. Dedicamos bastante tempo a essa apresentação, com a intenção de estabelecer ou reforçar os vínculos entre os alunos, de maneira a facilitar o trabalho coletivo que estava por vir.

Algo que ressaltou desse primeiro encontro foi a vontade dos estudantes de falar da sua experiência de escolarização, aspecto que escolhemos como tema central deste artigo. Esse assunto surgiu com força, já durante a apresentação. Em um determinado momento, Laura falou de sua escola anterior (que ela preferia à escola atual):

[...] não é igual aqui. [...] Aquele pessoal ‘que não quer nada’, a escola [a anterior] faz o aluno ver que ele tem uma chance, que ele é alguém. Aqui não. Aqui, tanto faz tanto fez. Se você quiser sair da sala sai. Lá não. Lá tinha disciplina.

Essa fala disparou um debate acalorado entre os participantes, envolvendo a avaliação que faziam da escola, dos professores, da diretora, do comportamento dos outros alunos, etc. A discussão animada desse tópico tomou ares de uma catarse. Esses temas são centrais e de óbvia relevância para a vida dos estudantes (Günther, 1996). Ao mesmo tempo, sabemos que eles geralmente não têm, em seu cotidiano, espaços formalizados para falar desses assuntos. Os encontros iniciais de nossa Oficina se constituíram justamente em um espaço desse tipo.

Os participantes falaram principalmente de insatisfações com relação a sua escolarização. Descreveram a escola como nova, com muitos equipamentos, mas relataram dificuldades em usá-los. A escola parecia “não ligar para os alunos que não queriam nada”. Para alguns, ela carecia de disciplina. Uma greve de professores ocorrida em 2005 fez acumular conteúdos curriculares. Havia professores que, segundo a percepção dos estudantes, claramente não se importavam com o aprendizado e com o desenvolvimento dos alunos. O conhecimento adquirido não era percebido como suficiente para vestibulares ou concursos. Havia colegas com comportamentos inadequados e indisciplinados. Os participantes da Oficina pareciam distinguir dois tipos de alunos, os que querem aprender e os que não querem, e incluíam-se na primeira categoria. Ficou clara certa dependência entre matérias e professores: os estudantes gostam de uma matéria e se dedicam a ela se o professor for empático e envolvente.

Cabe citar aqui uma pesquisa realizada por Matos (2003). A autora procurou compreender por que os jovens continuam a conferir importância central à escola, mesmo que essa instituição os negue como sujeitos. Os jovens, além de citarem o aspecto de espaço de sociabilidade (em que podem interagir com os amigos e conhecer pessoas novas), responderam essencialmente que a escola está associada à preparação para o futuro e para o trabalho. A pesquisa foi feita em escolas públicas e particulares e os resultados foram muito semelhantes: seja nas classes sociais mais abastadas, seja nas mais empobrecidas, prevaleceu a associação do estudo com o futuro e com a esperança.

Ainda no primeiro encontro da Oficina, pedimos aos participantes para escrever uma carta endereçada a “um melhor amigo” ou a “uma melhor amiga”. Nessa carta, eles deveriam contar como era sua escola e falar sobre sua futura vida profissional. Uma análise de conteúdo temática (Bardin, 1977) feita com

base nas cartas permitiu visualizar sentidos conferidos a esses temas.

Todos os participantes fizeram críticas de diferentes naturezas à escola. Os seguintes elementos de discurso foram os mais relevantes: os professores estão correndo com as matérias e com os trabalhos; o ensino é de má qualidade; “não consigo aprender”. Entretanto, houve também elogios à escola. Os estudantes citaram principalmente que a estrutura física é boa, que existem bons equipamentos e que os professores estão orientando os alunos para o vestibular.

As linhas dedicadas ao futuro profissional foram marcadas pelo medo e pela indecisão para alguns e por um razoável grau de certeza para outros. A maioria se declarou indecisa, com indicações de duas ou três profissões almeçadas (profissões que exigem curso de nível superior), ou afirmando simplesmente que queriam “ser alguém na vida”. Dois participantes citaram cursos técnicos como parte do caminho profissional e dois outros declararam sonhar com uma carreira artística. O medo apareceu claramente na fala de duas participantes: “o que será de mim depois do Ensino Médio?”.

Obviamente, todas essas questões nos interessavam profundamente e estavam intimamente relacionadas com os objetivos que havíamos estabelecido para a Oficina. Avaliamos que esse primeiro encontro tinha sido produtivo, no sentido de criar um vínculo grupal entre todos e de levantar temas relevantes. O que nos chamou a atenção foi a ênfase dada às impossibilidades (a escola é ruim, não consigo aprender, etc.) e às incertezas (não sei como pensar meu futuro).

Segundo e Terceiro Encontros: Idéias Subjacentes e Análises Coletivas

Nosso segundo encontro foi intitulado “Como nos integramos, o que curtimos e o que não curtimos”. A intenção geral foi insistir no aprofundamento do vínculo entre os membros do grupo e estabelecer algumas reflexões sobre os prazeres e desprazeres da vida dos participantes.

A primeira atividade foi o que chamamos de “conversa de integração”. Formaram-se duplas que deveriam conversar sobre temas livres. Entretanto, duas perguntas foram sugeridas para “aquecer” a interação: “o que você gosta de fazer no final de semana?” e “o que você fez no final de semana passado?”. Depois dessa “conversa de integração”, abrimos o debate e cada um expôs o que tinha achado interessante ou surpreendente na conversa com o outro.

Passamos, em seguida, ao preenchimento de uma ficha idêntica à sugerida por Aguiar e Ozella (2003), chamada pelos autores de “curtograma”. O “curtograma” é constituído de quatro questões abertas: “o que curto e faço?”, “o que curto e não faço?”, “o que não curto e faço?” e “o que não curto e não faço?”.

Esse material também foi submetido a uma análise de conteúdo temática. Pôde-se ver que o que os participantes mais “curtem” são as atividades relacionadas ao lazer, destacando-se os temas “praia/passeios/viagens” e “sair à noite/sair com os amigos”. Além desses temas, citaram: fazer esporte, namorar, dançar, ver tv e filmes, fazer compras, ouvir música, conversar, comer, fazer teatro. Foi possível perceber que “ter ou não ter dinheiro suficiente” foi o critério mais forte para a distribuição desses itens em “faço” ou “não faço”.

Alguns participantes declararam “curtir” também o estudo e o trabalho. É importante dizer que “trabalhar” foi, via de regra, classificado como “curto e não faço”. Os estudantes que participaram da Oficina não estavam trabalhando ou estagiando e a maioria declarou estar à procura de um trabalho. As falas dos participantes deixaram entrever a seguinte idéia subjacente: “é preciso conquistar uma boa formação e um bom trabalho, para ter dinheiro e, aí sim, ser ‘ativo’, poder fazer as coisas de que gosto”.

A análise de “idéias subjacentes” como essa se mostrou importante para nossos objetivos. Entendemos que tais idéias compõem os “sentidos subjetivos” associados à escolha profissional e à escola. O conceito de sentido subjetivo decorre da teoria psicológica de Vygotsky e é exposto por Aguiar e Ozella (2003): trata-se de uma construção do sujeito, feita a partir da apropriação ativa dos significados sócio-históricos. O sentido subjetivo é “[...] algo não necessariamente explicitado no discurso do sujeito, algo sobre o que o próprio sujeito talvez não tenha clareza” (p. 258). Trata-se de algo “subjacente” à fala dos sujeitos, que é explicitado pelo pesquisador, em um processo de construção e interpretação.

Voltemos à Oficina. O que os participantes disseram “não curtir” com mais força ficou bem claro: executar tarefas domésticas. Expressões como “limpar o banheiro”, “lavar a louça” e “cozinhar” foram as mais citadas. Os estudantes são, em geral, obrigados pelos pais a ajudar nas tarefas domésticas e reclamam muito delas.

Percebendo que alguns diziam “curtir” os estudos enquanto outros não, o moderador lançou a questão: “afinal de contas, vocês gostam ou não gostam de estudar?” A pergunta gerou uma animada discussão entre os participantes, permitindo explicitar as condições

para que haja interesse nos estudos: entramos novamente no debate sobre o cotidiano escolar. O discurso que apareceu com mais intensidade foi o seguinte: “depende do professor”. Tal idéia é exemplificada na fala da Laura:

“Quando você gosta... quando tem um professor que faz você gostar da matéria... que dá uma aula... igual o professor ‘Afrânio’ da ‘Malhação’ [novela]... que tipo assim né... divertido: ele vai brincando com as coisas, entendeu? Pega uma coisa que não tem nada a ver e faz todo mundo rir, então a gente começa a gostar. Então, eu acho que... depende do profissional”.

Nota-se, nessa fala, a seguinte idéia subjacente: “sou obrigado a cumprir as atividades da escola, incluindo estudar coisas que não fazem muito sentido para mim. Não há chances de participar da criação das regras da escola. Se eu der sorte, terei professores fascinantes que me farão gostar do que tenho obrigatoriamente que estudar”. Adicionalmente, pode-se notar a idealização de um “professor perfeito”, baseada em um personagem de programa de televisão dirigido à faixa etária dos jovens.

Sentimos, neste encontro, que os alunos assumiam majoritariamente uma posição de passividade com relação à sua formação no Ensino Médio, como se essa formação não fizesse ou não pudesse fazer parte de um projeto pessoal e autônomo.⁴ Pudemos verificar alguns condicionantes psicossociais de uma dupla passividade. Por um lado, a submissão à obrigação apareceu relacionada às atividades domésticas e à família. Por outro, o interesse pelos estudos surgiu condicionado à dedicação, à competência didática e à empatia dos professores.

Um dos objetivos da Oficina ficou ainda mais claro: dar visibilidade a esses indicadores de passividade, para que os estudantes pudessem refletir sobre eles, apropriarem-se de elementos de sua condição psicossocial e assumir posturas mais ativas visando à superação de seus obstáculos. Um objetivo como esse sugere uma estratégia principal: analisar as idéias subjacentes às falas e comportamentos naturalizados; trazer essas idéias à tona e desafiar os seus pressupostos.

Foi o que tentamos propor de forma um pouco mais sistemática nos encontros subseqüentes. No início de cada encontro, dedicávamos um tempo para refletir sobre as questões debatidas no encontro imediatamente

⁴ A noção de autonomia utilizada aqui não significa “fazer o que se quer no momento que se quer”. Autonomia é entendida como possibilidade de participação ativa na construção coletiva de normas (conforme exposto em Novais, 2004).

anterior. Contávamos aos estudantes as análises que tínhamos feito a partir do que eles tinham dito e eles nos diziam o que achavam dessas análises. Chamamos esse procedimento de “devolução de análises”.

Ao terceiro encontro da Oficina demos o título de “O dia-a-dia na escola” e decidimos iniciá-lo colocando em prática a “devolução de análises”. Depois, proporíamos uma atividade de dramatização a ser feita em grupo. Começamos trazendo à tona as idéias subjacentes a que nos referimos acima. Falamos da ênfase dada às impossibilidades e incertezas, das distâncias colocadas entre o prazer e as obrigações e da postura de passividade frente ao estudo e na relação com pais e professores.

O grupo pôde refletir um pouco mais sobre a situação de dependência e passividade, em que muitas vezes se encontravam, com relação aos professores. Andréia relatou uma ocasião em que tinha combinado de “fazer bagunça” em uma aula “chata” e disse: “acaba a gente mesmo prejudicando a nós mesmos”. Júlio, refletindo sobre o tema, concluiu: “o problema é esse. Mesmo que a professora de história seja péssima, a gente tem que estudar história... independente”.

As questões eram: apesar das dificuldades, como se apropriar da escola de forma ativa? Como transformá-la em instrumento para o desenvolvimento pessoal, profissional e coletivo? Como influenciar seu funcionamento? O moderador tentou traduzir essas questões com a fala que se segue: “vocês estão me dizendo que vocês acabam se sabotando em algumas matérias, por exemplo. O que é que vocês fazem, ou poderiam fazer, para não ser assim? Como é que vocês fazem diferente?”.

Os participantes descreveram, então, uma série de situações em que tentaram estabelecer “processos de negociação” com os professores e diretores. Citaram ocasiões em que o comportamento e a forma de ensino de professores os desagradavam e falaram sobre as atitudes que tomaram em algumas dessas ocasiões. Há casos em que a solução chegava por meio de uma “conversa franca” com o professor. Essa conversa surgia como uma pausa no ritmo estereotipado da escola de “passar matéria, passar matéria...”.

Em outra situação relatada, os alunos se organizaram para falar com a diretora, que intercedeu posteriormente junto ao professor. Contaram, ainda, um outro episódio, em que um professor de física, tido como excessivamente rígido e disciplinador, conseguiu “se adaptar aos alunos”. Por exigência da turma, viu-se obrigado a abrir um diálogo, por meio do qual alunos e professor negociaram regras de funcionamento. Como resultado, segundo os

participantes, o professor pôde contar mais com a colaboração dos alunos, mesmo sem perder o rigor com relação a sua matéria.

Chamamos a atenção do grupo para aspectos interessantes das histórias que relatavam. Ressaltamos a forma como professores e alunos, envolvidos nessas histórias, abandonaram certos papéis estereotipados e, principalmente, a importância dos processos de negociação que podem se dar na escola. São negociações de “regras” e de “jeitos de ser” que julgamos de suma importância para o processo educacional e que quase sempre não ganham a devida visibilidade.

Passamos às dramatizações. Formaram-se dois grupos. O primeiro encenou a visita de uma deputada à escola. Enquanto a deputada fazia uma palestra, vários alunos “faziam bagunça” na platéia. O segundo grupo encenou situações de sala de aula. Representaram uma professora considerada “chata” e as reações de raiva e de escárnio dos alunos para com ela.

Aproveitamos essas encenações para abordar temas relevantes ligados à Oficina. O moderador perguntou: “o que vocês acham que existiu de comum nas situações apresentadas pelos dois grupos?”. Os participantes responderam que as duas situações mostraram dificuldades encontradas pelas pessoas que, de alguma forma, têm que ir à escola para lhes ensinar (seja uma palestrante, sejam os professores). Julgamos especialmente importante esse tópico da intervenção: permitir aos alunos colocar-se no lugar dos professores; promover um descentramento, que envolve a possibilidade de olhar sua situação escolar a partir de outros pontos de vista.

Considerações Finais

Este breve relato dos encontros iniciais de uma Oficina de Orientação Profissional nos permite ter algumas intuições sobre a organização desse tipo de intervenção e sobre a importância do debate a respeito do cotidiano escolar. Neste ponto, podemos tecer considerações finais na forma de possíveis direções de trabalho.

Consideramos importante o esforço inicial para construir uma maior cumplicidade entre as pessoas do grupo, de maneira a tornar mais fácil a exposição das experiências pessoais e os intercâmbios de idéias. A manutenção de um clima de jovialidade e descontração também favoreceu tais propósitos.

Aguiar e Ozella (2003), em sua pesquisa sobre os sentidos subjetivos atribuídos por jovens de classes populares à escolha profissional, afirmam que “[...] o que vemos não é um movimento de busca de soluções, mas um

movimento em que [os jovens] reafirmam princípios, reproduzem idéias camufladoras do real” (p. 273). Em nossa Oficina, tentamos construir vias para escapar desses movimentos. A “devolução de análises” envolvia retomar, a cada encontro, os pontos principais do encontro passado, já “metabolizados” pelas análises da equipe de intervenção e pelos participantes. A importância desse instrumento foi a construção coletiva das análises. Ele também pôde produzir um “sentimento de continuidade” da intervenção, na medida em que os tópicos iam sendo retomados.

A escola foi um tema fundamental nesses primeiros encontros. A ausência de meios “oficializados” de participação e a falta de valorização das falas dos estudantes no cotidiano da escola produziram um efeito de catarse na Oficina com relação a esse tema. Essas falas, que inicialmente se situavam no registro da dependência e da impotência, puderam ser reavaliadas. Fortaleceu-se a visibilidade dos meios já utilizados de participação ativa dos estudantes. Podemos dar um destaque especial à “negociação de normas” junto a professores, método que pode favorecer a construção de autonomia e de uma “autoridade liberal” (Novais, 2004).

Uma visão tradicional de Orientação Vocacional se baseia no pressuposto de que há lugares sociais pré-definidos aos quais os indivíduos devem se adaptar, segundo suas características e aptidões intrínsecas (Bock, 1995). Buscamos nos afastar dessa perspectiva tradicional, promovendo debates críticos sobre a realidade escolar vivida pelos estudantes. Ao colocar em questão os papéis estereotipados de professores e alunos, procuramos evidenciar seu caráter de produtos sócio-históricos e, como tais, permeáveis a transformações. Escolher uma profissão não significa, aqui, adaptar-se à realidade social já dada, mas pensar criticamente essa realidade e construir uma inserção profissional que associe necessidades individuais e coletivas.

Como síntese, podemos dizer que os debates sobre os processos de escolarização propiciaram um bom começo para a Oficina, tendo uma dupla finalidade. Por um lado, proporcionaram um espaço de expressão habitualmente inexistente na escola. Por outro, favoreceram a construção de elementos importantes para uma Oficina de Orientação Profissional: a participação ativa dos estudantes, o sentimento de segurança com relação a sua capacidade de refletir sobre tópicos centrais em suas vidas (como escola e futuro profissional) e a análise de situações relevantes a partir de diferentes pontos de vista. É possível concluir que o debate sobre o cotidiano escolar, nesse

tipo de intervenção, pode adquirir importância teórica, técnica e política.

Referências

- Abade, F. L. (2005). Orientação profissional no Brasil: uma revisão histórica da produção científica. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 6(1), 15-24.
- Aguiar, W. M. J. & Ozella, S. (2003). O sentido subjetivo atribuído à escolha profissional: um estudo com jovens de camadas populares. In S. Ozella (Org.). *Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica* (pp. 253-276). São Paulo: Cortez.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bastos, J. C. (2005). Efetivação de escolhas profissionais de jovens oriundos do ensino público: um olhar sobre suas trajetórias. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 6(2), 31-43.
- Bock, A. M. B. & Aguiar, W. M. J. (1995). Por uma prática promotora de saúde em orientação vocacional. In A. M. B. Bock (Org.). *A escolha profissional em questão* (pp. 9-23). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bock, S. D. (1995). Concepções de indivíduo e sociedade e as teorias em orientação profissional. In A. M. B. Bock (Org.). *A escolha profissional em questão* (pp. 61-70). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Günther, I. A. (1996). Preocupações de adolescentes ou os adolescentes têm na cabeça mais do que bonés. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 12(1), 61-70.
- Matos, K. L. (2003). *Juventude, professores e escola*. Ijuí: Unijuí.
- Novais, E. L. (2004). É possível ter autoridade em sala de aula sem ser autoritário? *Linguagem e ensino*, 7(1), 15-51.
- Sarriera, J. C. (2000). Intervenção psicossocial e algumas questões éticas e técnicas. In J. C. Sarriera (Org.). *Psicologia comunitária. Estudos atuais* (pp. 25-44). Porto Alegre: Sulina.

Categoria de contribuição:
Relato de Experiência Profissional
Recebido:01/08/07
Aceito:28/01/08

A “História de Vida” nas Vozes das Mulheres – Um Recurso Metodológico para a Escuta de Vítimas de Violência de Gênero

The “History of Life” Through Women Voices – A Methodological Resource for Listening Victims of Gender Violence

Betânia Diniz Gonçalves¹

Carolina Marra Simões Coelho²

Resumo

Neste trabalho apresentamos um estudo sobre o uso da metodologia de história de vida na escuta das vozes das mulheres em situação de violência de gênero. Esta metodologia agrega conhecimento às questões antes silenciadas, não pesquisadas e não registradas. As pesquisas acerca da violência dão visibilidade política ao tema. Mas não basta a visibilidade política dada à violência, é preciso tratar também das especificidades do sujeito que relata sua história, o sofrimento vivido e encaminhá-lo para um acompanhamento técnico especializado. O uso desta metodologia permite desvendar histórias ocultas das relações de gênero e violência, além de apontar indicativos de questões pessoais que merecem ser, subjetivamente, trabalhadas.

Palavras-chave: história oral, história de vida, violência de gênero.

Abstract

The paper presents a study about the use of the “history of life” methodology for listening to women submitted to gender violence. This methodology deepens the knowledge about those who have been silenced along history and whose voices have rarely been researched and recorded. Contemporary researches give political visibility to the violence issue. Nevertheless, it is also necessary to approach the specificities brought about by the subjects, men and women, through their narrative in order to refer them to a professional healing. The usage of this methodology allows uncovering hidden histories of gender and violence, side by side to reveal a set of subjective issues that need to be worked during technical attendance.

Key words: oral history, history of life, gender violence.

¹ Doutora em Psicologia Social pela PUC-SP, mestre em Psicologia Social pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), professora da PUC Minas, Belo Horizonte, Brasil. E-mail: betaniadg@pucminas.br.

² Mestre em Psicologia Social pela PUC-SP, professora da FASEH, do Centro Universitário UNA e da Faculdade Metropolitana, em Belo Horizonte e coordenadora do Benvinda-Centro de Apoio à Mulher (PBH), Belo Horizonte, Brasil. E-mail: carolinamarra@gmail.com.

Introdução

A história das mulheres retrata que muito de seu universo é repassado às novas gerações por meio da palavra falada e não da palavra escrita; e a memória tem sido um importante recurso utilizado por elas para a transmissão de suas experiências às gerações seguintes. Além disso, é muito recente a importância dada às pesquisas e registros acadêmicos e científicos acerca da história das mulheres. Por isso a metodologia “História de Vida”³ tem sido usado como um recurso para “*ouvir as vozes das mulheres*” em pesquisas acerca de temas diversos: lideranças femininas urbanas, transformações psicossociais na vida das mesmas, violência de gênero etc.

Neste artigo nos interessa tratar acerca da escuta das mulheres em relação às violências vividas no curso da vida. Buscamos verificar como a história de vida como recurso metodológico pode contribuir para entendermos o ciclo de violência vivido por algumas mulheres. Ao mesmo tempo em que tal metodologia pode contribuir para desvendar processos ainda não pesquisados acerca da violência. Não intencionamos aqui apresentar manual para solução da questão, mas, sim, contribuir para despertar para a importância do uso da HV/HO em se tratando de temas relativos às mulheres.

A apreensão da realidade pela ciência se faz por aproximações a partir da convergência de vários pontos de vista. Por mais sofisticado que seja o conhecimento produzido, a realidade sempre se mantém mais rica e complexa. Toda teoria é historicamente construída e expressa interesses sócio-econômicos-culturais. A pesquisa de campo gera conhecimento e, em se tratando das mulheres, limitar pesquisas sobre a vida das mesmas somente à consulta de registros escritos restringiria o acesso às experiências vivenciadas por elas, o que empobreceria os trabalhos.

A pesquisa de campo, ou seja, a escuta da história de vida dessas mulheres, possibilita ilustrações e interpretações ricas em conteúdo para o desenvolvimento de diversas temáticas. Neste artigo trabalharemos com a metodologia HO/HV para abordar a questão da violência de gênero a partir da experiência vivida por uma mulher específica, a Rosa. Experiência de uma mulher que, na verdade, a partir de nossa prática e de estudos já feitos, pode ser verificado que se repete em versões diversas nas histórias de tantas outras, embora tenha particularidades que a tornam única.

Este artigo está assim organizado: inicialmente, apresentamos uma discussão teórica sobre HO/HV e, em seguida, relatamos a “história de Rosa” que ilustrará o uso da metodologia HO/HV como recurso metodológico para a escuta das mulheres. Finalmente, faremos uma discussão sobre os limites e possibilidades do uso de HO/HV e, a seguir, algumas considerações finais.

Vale ressaltar que o processo de escuta desta mulher proporcionou a ela espaço de reflexão e elaboração de sua história possibilitando mudança na posição subjetiva e o início de uma ruptura com a violência vivida por ela. Aqui a história de Rosa será tratada como um ponto de vista no meio da violência contra mulheres, mas esta história permite identificações com outras histórias (generalizações) e contribuições para a discussão da violência em relação a tantas outras vítimas.

Memória e história

Para tratar de história de vida é imprescindível abordar o tema *memória* que, a partir dos trabalhos de Halbwachs (1990), passa a ser usado na discussão sociológica no que toca à relação entre o indivíduo e a sociedade. Quando é realizada uma entrevista oral de *história de vida*, coletam-se lembranças que dizem respeito a experiências humanas, o que faz parecer que a memória se caracteriza como um fenômeno individual. Contudo, vale ressaltar que o grupo social exerce grande influência na reconstrução de lembranças. Assim, *memória* é também um fenômeno social. Como a linguagem, ela reproduz uma visão de mundo, insere o ser humano na sua história particular e a da sociedade, possibilitando ao indivíduo ser, ao mesmo tempo, produto e produtor da história de seu grupo social. Cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que varia de acordo com o lugar social ocupado. Mesmo influenciado pela memória coletiva, é o indivíduo que recorda, tendo por referência laços de convivência familiar, escolar, profissional, relações sociais, acrescentando, à memória coletiva, fatos que são marcantes e de importância pessoal. É por isso que todas as pessoas têm o que dizer, sendo anônimos ou não; tendo sido “enxergados” pelos registros históricos formais ou preteridos por eles.

Ao lembrar e rememorar, o sujeito reconstrói e elabora hoje as experiências vividas, e quando se volta para o passado, pensa a sua atualidade. Assim, *memória* é entendida como ação e trabalho. Há uma interação entre o vivido e o aprendido; entre o passado e o presente. Segundo Pollak (1989), “a referência ao passado serve para manter a coesão dos

³ Ao falar de história de vida (HV), referimos, também, à história oral (HO).

grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementaridade, mas também as posições irreduzíveis” (p. 9). Dessa forma, verifica-se que lembranças emergem conforme vivências atuais, tanto quanto, vivências podem alterar o contorno das lembranças. É importante o resgate tanto da memória física e espacial quanto descobrir, valorizar e preservar a memória dos sujeitos, sejam homens, mulheres, crianças. “A memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência de fatos coletivos” (Thompson, 2002, p. 17). Os registros serão mais completos e mais ricos à medida que muitos e diferentes narradores puderem relatar seus pontos de vista e experiências.

Sobre a violência de gênero, é a partir da diversidade dos relatos da experiência de vários(as) narradores(as) em relação às histórias de violências contra mulheres que podemos perceber o ciclo de violência que se repete no curso da vida. Assim, a construção de estratégias de intervenção neste ciclo, para que o mesmo possa ser desnaturalizado e interrompido, é possível à medida que diferentes sujeitos relatem seus pontos de vista sobre o fenômeno vivido. Se não se verificar o que se repete nestas histórias, não se terá conhecimento do processo de violência e este se manterá como natural, impedido de interrupção, e transmitido às gerações como uma forma viável de relação.

Ao dizer que memória é um fenômeno construído, social e individualmente, é plausível considerar também que há uma ligação entre memória e subjetividade, conceito compreendido como individualidade e que delimita o conjunto de experiências do sujeito. Há temas que foram renegados pelas pesquisas científicas e considerados como sendo menos importantes, ou então como questões “secretas”, sobre as quais não cabiam registros e interrogações, como aquelas relacionadas às mulheres e à família. Sem a evidência oral, pode-se saber muito pouco acerca destas e de outras temáticas, já que considerados sem importância não foram registrados.

Walter Benjamin (citado por Nunes *et al*, 1998), em referência a esta área temática, diz

que os grupos dominantes monopolizam a memória como continuidade, como unidimensional, reduzindo-a a uma única identidade, de lugar fixo, como versão verdadeira, única e totalizante. Na sua concepção de história, memória e experiência são elementos fundamentais, por isso propôs ao historiador a tarefa de uma escritura a contrapelo da história, para se desviar da cultura como barbárie, despojos dos dominados carregados pelos vencedores do momento.

Nessa tarefa, tradições dos oprimidos precisam ser arrancadas do conformismo, numa permanente reescrita, reconstrução das relações presente-passado pela rememoração, para que se alargue o campo da experiência. (p. 200)

Assim, Benjamin inclui a dimensão do poder no campo da memória. Memória e identidade são valores para diferentes grupos na diversidade social. Constituem fatores importantes do sentimento de continuidade de um grupo no processo de reconstrução de si mesmo. Em se tratando de violência contra mulheres, a memória e a experiência trabalhadas em vistas de desnaturalizar relações de dominação e poder podem contribuir para que gerações futuras construam relações mais igualitárias.

Buscar outras **memórias e identidades** permite ampliar o campo documental e romper com silêncios históricos. Daí a importância de ir além do documento escrito:

(...) Através de testemunhos orais e visuais podemos observar transformações por que passam as memórias dos sujeitos ao longo do tempo; as relações destas transformações com as experiências vividas em diferentes contextos culturais; a dependência da memória em relação ao presente e ao passado e que as recordações de experiências revelam um constante refazer de identidades pessoais e coletivas. (Nunes *et al.*, 1998, p. 200)

Conseqüentemente, o refazer de novas subjetividades.

Segundo Thompson (2002), o entrevistador vai a uma entrevista para aprender; ele se coloca diante de um outro diferente que sabe mais sobre o tema que está sendo investigado. Saber mais sobre o tema não significa tê-lo elaborado. Às vezes este saber se constitui como experiência e precisa ser decodificado, renomeado, interpretado. Mulheres vítimas de violência têm o saber da experiência vivida, mas muitas vezes imersas na violência não compreendem o que gera tal violência, nem o ciclo e jogos nos quais estão envolvidas e participam.

Uma das vantagens constatadas, dentre outras, no uso da história de vida é a possibilidade de que os relatos colhidos favoreçam uma nova construção histórica que poderá acrescentar ou mesmo se opor à história oficial, resgatando, assim, a análise e a visão de grupos minoritários. A memória da dominação (memória oficial) oculta vários fatos, sentimentos, opressões, traumas, que somente com o uso da história oral poderão ser revelados. Estas lembranças ocultas perpassam as gerações, sendo transmitidas oralmente, aguardando uma oportunidade para serem

conhecidas (Gonçalves, 2000), e diríamos mais, ressignificadas e reinterpretadas. Ao ouvirmos das mulheres que “minha avó apanhava, minha mãe apanhava, minha sogra apanhava...” ou “minha mãe falava que da casa da gente a gente só sai morta” (sic), verifica-se como a violência é registrada na memória e transmitida pelas gerações.

Dessa forma, com o uso da HO e HV, beneficiam-se entrevistador e entrevistado, pois o primeiro pode acrescentar saber e dar mais qualidade à sua investigação e o segundo se vê valorizado ao recordar sua história e transmitir informações à geração mais jovem, além de, com isso, poder ressignificar esta história e mudar sua posição subjetiva em relação a ela.

A história de vida oportuniza a reconstrução de identidades por meio dos relatos factuais. A reconstrução *a posteriori* enumera acontecimentos-chaves, cronológicos, que remetem à continuidade, sendo possível definir o lugar social e as relações com os outros. Além disso, em sociedades pouco integradas e de extrema diversidade social, o uso da história oral e experiência de vida possibilita reformular pressupostos, hipóteses e a discussão e relativização de conceitos (Debert, 1986, p. 141). Em entrevista de história de vida, há uma constante busca de sentido e de síntese com relação à trajetória de vida, presente e passado do entrevistado. Relatos ganham sentido à medida que são narrados. A entrevista oral de história de vida permite pôr em ordem, dar sentido e coerência, compreender e ressignificar as próprias experiências, muitas vezes fragmentadas ou mal elaboradas.

O trabalho com a história de vida privilegia a trajetória e a vivência concreta como meio para compreender o outro, o passado, o humano, expressos na entrevista. Ao se colocar na posição de outrem, é possível alargar as próprias experiências, compreender e interpretá-las.

Vale considerar também que a escuta é um instrumento largamente utilizado pela Psicologia e Psicanálise, que lançam mão da memória dos sujeitos para reconstrução e reelaboração do significado de suas vidas. De acordo com Thompson (2002), pesquisadores em História Oral têm muito a aprender com a Psicanálise, pois esta é muito eficiente para revelar a complexidade de emoções contraditórias, típicas dos relacionamentos íntimos, tanto quanto para detectar as influências intergeracionais. Thompson acredita que, pelo uso da Psicanálise em História Oral, é possível perceber o não dito no conteúdo da fala do depoente. Aprende-se a ter atenção para aquilo que não está sendo dito e a considerar o significado dos silêncios. Ou seja,

o que podemos esperar ganhar pela influência da Psicanálise é um ouvido mais perspicaz para as sutilezas da memória e da comunicação, mais do que a chave de um quarto secreto. O que é tipicamente reprimido também está tipicamente presente. (Thompson, 2002, p. 205)

Tais conhecimentos e habilidades desenvolvidas como profissionais em Psicologia e Psicanálise vêm justificar e dar qualidade a esta pesquisa. Há que se considerar também que as lembranças recuperadas libertam poderosos sentimentos, podendo provocar lágrimas, ódio ou suscitar um trabalho técnico adequado. Diante dessas ocorrências, cabe ao entrevistador encaminhar o entrevistado para um acompanhamento especializado.

Há que se distinguir o espaço da escuta do sujeito num processo de tratamento psicanalítico e o uso da psicanálise para a escuta do sujeito em pesquisas com HO/HV sobre violência de gênero. No primeiro caso o que se tem em vista é o sujeito específico que se está escutando e o processo possível vivido pelo mesmo, na rememoração e ressignificação de sua história particular, bem como no seu reposicionamento na vida. Para este processo não se tem um tempo específico e pré-determinado. O profissional da psicanálise terá que escutar quem o procura e devolver ao sujeito as questões que ele mesmo descreve, buscando implicá-lo no que traz, proporcionando situações para que o sujeito em tratamento possa dizer “quem é, o que quer e para onde vai”. No segundo caso, o uso da psicanálise não se caracterizará em um tratamento, mas sim, na escuta apurada de meandros “mal-ditos” que o sujeito produz para que não possa se haver consigo mesmo e sua história. Entretanto, constatadas as repetições e questões apontadas pelo sujeito, este deverá ser encaminhado para um tratamento específico. No caso do uso da psicanálise nas entrevistas de história oral, esta não poderá se constituir como tratamento, mas como recurso metodológico para desvendar as tramas e jogos usados pelos envolvidos. O entrevistador que escuta, fundamentado na psicanálise, a princípio não “entende” o que está sendo relatado, proporciona espaço para que o entrevistado fale mais sobre o que está querendo dizer. Toda vez que o entrevistador “entende” o que está sendo dito, não há mais o que dizer. É preciso que o entrevistado fale. Para isto o entrevistador deverá abrir mão de seus conceitos e deixar que o outro fale a partir de si, seus valores e sua história. Solicitação de exemplos que possam ilustrar a fala do entrevistado são sempre bem vindos. Os sentimentos do entrevistado ao relatar suas lembranças, também, devem ser considerados.

Ocorre-nos que os recursos utilizados para a escuta no processo de tratamento ou entrevista não se diferem muito. O que se difere é a intervenção do entrevistador em HO/HV e do psicanalista. O primeiro conduz uma entrevista com vistas à pesquisa e o segundo conduz um tratamento com vistas ao reposicionamento do sujeito em tratamento, embora participar de entrevistas de HO/HV possa produzir efeitos subjetivos no entrevistado, como veremos no caso de Rosa.

Como a metodologia história de vida pode contribuir para a escuta de mulheres vítima de violência? Quais as contribuições e os limites desta teoria para tratarmos o tema violência de gênero? A seguir consideraremos tais questões para o desenvolvimento deste trabalho e, como ilustração, faremos o relato da história de Rosa.

A História de Vida como Recurso para a Escuta de Mulheres em Situação de Violência de Gênero

Questões relativas à violência contra mulheres foram tratadas por muito tempo como algo da ordem privada e que não mereciam a atenção pública, nem tampouco o registro. Lutas feministas reverteram este quadro investindo no fato de que “*o privado também é público*”. Muitas violências sofridas pelas mulheres ficaram ocultas socialmente, naturalizando tal prática.

Aqui nos importa destacar violência de gênero como uma violência:

(...) baseada em um sistema de crenças sexistas e nos mandamentos da masculinidade hegemônica, e está baseado em motivações de controle e não em motivações 'afetivas' ainda que estas possam potencializar-la. Consiste não em uma 'reação agressiva', mas em uma 'ação continuada', uma estratégia de controle variado e sistemático que os homens que a exercem utilizam - a partir de um esquema mental machista e misógino - para impedir a liberdade e autonomia da mulher e levá-la a fazer o que o que ele quer, que se transforma frequentemente em um *modus vivendi* abusivo que pode incluir a agressividade manifesta e o controle emocional (trad. nossa). (Bonino, 2005)

Experiências de violências que não foram registradas podem ser resgatadas a partir da história de vida e história oral. Este resgate nos permite a constatação história das violências, a percepção do processo de construção da naturalização da violência, a influência da mesma sobre gerações seguintes e, conseqüentemente, a reafirmação da necessidade de

politização de temas como violência. Podendo, também, possibilitar às mulheres re-significar esta história.

Ao escutar a história de vida das mulheres em situação de violência de gênero percebemos que elas estão assujeitadas à situação que vivem, naturalizam a violência e, algumas vezes, a reproduzem com seus filhos e filhas, têm uma baixa auto-estima e apresentam sintomas como depressão e ansiedade.

Rosa⁴ – uma história

A fim de refletirmos sobre o uso da metodologia de história de vida para a escuta destas mulheres, relataremos a seguir a história de Rosa, contada a nós em entrevistas realizadas no ano de 2005, quando ela foi atendida em serviços voltados para mulheres em situação de violência de gênero. Como dito anteriormente, na especificidade desta história *se repetem em versões diversas histórias de tantas outras mulheres*, por isto a apresentação deste caso.

Rosa é uma mulher parda e, quando foi ouvida, tinha 37 anos de idade. Rosa chegou ao Centro de Referência⁵ encaminhada por uma Delegacia de Mulheres, relatando que estava sendo ameaçada de morte por seu companheiro. Ela estava grávida de sete meses e tinha dois filhos em um abrigo para crianças. Dizia temer que o companheiro, usuário e traficante de drogas, a matasse e que não tinha nenhum lugar para ficar, uma vez que ele conhecia a casa da sua mãe e, segundo esta tinha lhe dito, ele estava sondando a casa a procura de Rosa. Diante da demanda apresentada por Rosa, foi realizada a primeira entrevista, baseada na metodologia de HV/HO, que durou cerca de uma hora e trinta minutos. A partir desta entrevista, na qual foi constatado o risco iminente de morte, Rosa foi encaminhada para um abrigo para mulheres grávidas. Logo depois que teve o bebê, Rosa retornou ao Centro de Referência e, após triagem, foi acolhida em uma Casa Abrigo⁶ para mulheres em situação de violência de gênero. Rosa permaneceu abrigada por

⁴ O nome de Rosa e de todos os outros envolvidos em seu relato foram trocados para garantir sigilo do caso.

⁵ Serviço municipal que presta atendimento psicológico, jurídico e social a mulheres em situação de violência de gênero, bem como realiza triagem para a Casa Abrigo (vide nota 6).

⁶ A Casa Abrigo é um abrigo para mulheres em situação de risco iminente de morte devido à violência de gênero no âmbito conjugal e que não contam com outra estratégia de proteção. A mulher pode ser abrigada juntamente com seus filhos e filhas menores de dezoito anos.

cerca de dez meses⁷. Durante seu abrigo, foi realizada uma série de outras entrevistas que ajudaram a compreender melhor o caso e que, em conjunto com outras intervenções, propiciaram a ela espaço de reflexão, elaboração e ressignificação de sua história.

Nas entrevistas realizadas com Rosa buscou-se resgatar sua história de vida, desde a infância, a história de seu relacionamento com o companheiro e a história da violência de gênero sofrida por ela. A seguir discutiremos alguns dos principais pontos relatados por Rosa.

Sobre sua infância, Rosa fala que nunca conheceu o pai e que o padrasto, que não tinha “nenhum vício”, a olhava de um “jeito diferente”. O padrasto batia em sua mãe e não era “muito de bater nas crianças”, mas quando pegava um, machucava. Diz que, quando tinha cerca de nove anos, ele começou a passar a mão em sua bunda e peito, intensificando cada vez mais os abusos. Tinha muito medo dele e, por isso, não contou nada para sua mãe, mas contou para outras crianças que contaram para ela. A mãe foi falar com o padrasto, os dois brigaram e ele a ameaçou com uma foice.

A violência de gênero sofrida pela mãe e pela filha marcou a infância de Rosa. Eram vistas como parte do cotidiano, e embora lhe causassem “ódio”, não eram barradas, deixando-a exposta, constantemente, à violência. Aos treze anos, Rosa reagiu com agressividade a uma tentativa de abuso sexual do padrasto, dizendo que um dia iria matá-lo. E, segundo ela, “foi incrível, ele nunca mais fez isto”. O padrasto lhe dizia sempre: “Quando você crescer, você não vai ser nada. Seu marido vai te bater todos os dias”. Segundo ela: “Ele estava vendo meu futuro e estava certo”.

Nesta época, Rosa começou a beber e usar drogas.

Relata vários episódios nos quais agiu com agressividade contra a família, amigos e namorados. A violência e a agressividade aparecem de forma naturalizada, como a única estratégia possível para lidar com situações de conflito.

Conheceu João, que era traficante de drogas e temido na cidade onde moravam, quando tinha 25 anos e começaram a namorar. Rosa conhecia a ex-mulher de João e sabia que “ela apanhava dele”. O envolvimento dos dois durou cerca de dez anos, tempo no qual estiveram envolvidos com consumo e tráfico de drogas. Chegaram a ser presos diversas vezes.

⁷ Embora o tempo médio de abrigo seja de cerca de 90 dias, alguns casos exigem que a mulher permaneça abrigada por mais tempo para garantir sua segurança.

A situação de violência de gênero se agravou, as agressões físicas e as ameaças contra Rosa eram constantes. Ela narra um episódio no qual: “Ele me deu um murro no rosto que caí. Ele sentou em cima de mim. Pegou uma pedra enorme e, quando vi a pedra descendo, virei de lado. Eu senti uma dor e depois mais nada”. As conseqüências desta agressão foram graves, levando a uma internação no CTI e à perda de massa encefálica.

Durante a gravidez do primeiro filho, que - segundo Rosa - ela não queria, as agressões que sofria aumentaram. O nascimento do filho é visto como um motivo para viver. Ele não permitia que ela mantivesse contato com sua família e, depois do nascimento do filho, ela não podia sair de casa. No decorrer do seu relato, ela se pergunta: “Por que ainda amava aquele monstro?”

Devido aos laços afetivos e ao medo de João, ela se mantinha na relação violenta. Diz que não sabia quem era e que tinha mudado muito desde o início do relacionamento. Diz que ainda gostava do companheiro, mas que “odiava ser espancada”. Relata cenas de violência psicológica, patrimonial (ele destruiu várias coisas suas, de objetos pessoais a móveis), sexual (algumas vezes era obrigada a ter relação sexual com o companheiro e sentia “certa repulsa”) e física.

Conta que

já não tinha paciência com meu filho. Gritava e batia nele por qualquer motivo. (...) Às vezes eu tentava brincar com meu filho, mas não conseguia. Vinha em minha cabeça a imagem tenebrosa de eu matando ele e acabava a brincadeira.

Mais uma vez, Rosa reproduzia contra o filho a violência que sofreu.

Quando ficou grávida de novo, tentou suicídio tomando medicamentos e foi socorrida pelo companheiro. Vale ressaltar que a tentativa de suicídio e o suicídio são algumas das conseqüências da violência contra a mulher. Além disso, outros impactos da violência de gênero na saúde física e psicológica das mulheres podem ser percebidos, como depressão, ansiedade, transtornos alimentares, disfunção sexual, sintomas psicopatológicos, sintomas ginecológicos, lesões etc. (Prieto, 2002; Rovinsk, 2004).

Rosa relatou que João a obrigou a ter relação sexual quando estava grávida, usando força física e ameaças. Dados de pesquisas internacionais mostram que “ao nível mundial uma a cada quatro mulheres é violentada física ou sexualmente durante a gravidez” (Prieto, 2002, p. 87). Ela, então, falou com João que não aceitaria mais ser estuprada e ele lhe respondeu

que “*Você é minha mulher. Isso não é estupro*”.

Ela conta que sabia que o companheiro a traía com outras mulheres e, em uma briga por este motivo, ele lhe disse “*posso ter todas as mulheres do mundo, mas você é a única que nunca vou deixar de amar*”. As promessas de amor fazem parte do ciclo da violência e sustentam a relação. O “ciclo” ou “espiral da violência”⁸ estrutura-se em três fases que se repetem sucessivamente: 1-“tensão”; 2-“cena de violência”; 3-“lua de mel”. Na fase da “lua de mel” acontecem os pedidos de desculpas e as promessas de que a violência não irá se repetir. No entanto, depois da “lua de mel” o ciclo retorna a fase de tensão e, com o tempo, a violência tende a aumentar em frequência e gravidade.

Depois de uma surra, aos oito meses de gravidez, Rosa perdeu o bebê. Algum tempo depois ficou grávida novamente e teve o segundo filho.

Rosa se sentia mal consigo mesmo: “*Eu acho que eu era a mulher mais triste e infeliz do mundo. Eu não sorria, não falava, não brincava. Na maior parte do tempo eu ficava deitada, eu, o Felipe e o neném*”. Evidenciando o impacto da violência na auto-imagem e na auto-estima da mulher.

Nesta época Rosa teve um caso com outro homem e ficou grávida. Quando João descobriu que estava grávida de outro homem jurou matar a ela e à criança. Tal ameaça a fez fugir com os filhos.

Depois de dez anos de relacionamento com João, sofrendo diversas formas de violência – com episódios bastante graves que deixaram seqüelas na saúde física e psicológica de Rosa – ela decidiu procurar ajuda. O medo de que João cumprisse suas ameaças de morte fez com que ela rompesse o ciclo de violência instaurado na relação. Assim, Rosa buscou apoio em um centro especializado no atendimento a mulheres em situação de violência de gênero. Devido à gravidade do caso e às ameaças de morte sofridas por Rosa, a família foi abrigada numa Casa Abrigo. Quando fugiu de casa, ela deixou os filhos em um abrigo para crianças e, quando foi encaminhada para a Casa Abrigo, conseguiu recuperar a guarda das crianças.

O processo de abrigamento não foi fácil para Rosa. Antes de ser abrigada ela fazia uso constante de álcool e drogas e a interrupção do uso a levou a ter crises de abstinência. O bebê também teve uma série de sintomas de abstinência, uma vez que a mãe fazia uso de drogas durante a gravidez. Rosa era violenta com os filhos e foram necessárias diversas intervenções no abrigo, tanto psicossociais quanto

jurídicas, para que ela parasse de agredir os filhos. Para ela o uso da violência era uma estratégia de educação dos filhos, agravada pela situação na qual se encontrava. A Casa Abrigo é uma instituição pública, que tem uma série de normas que devem ser cumpridas. Rosa demonstrou muitas dificuldades em seguir estas regras e de conviver com as demais abrigadas. Além disso, as possibilidades de desligamento de Rosa do abrigo eram complicadas, pois ela não tinha nenhuma experiência profissional, não tinha autonomia, não podia contar com a ajuda de parentes e continuava sendo perseguida por seu ex-companheiro.

Rosa mostrava-se angustiada, mas com desejo de mudar. Os relatos de Rosa eram marcados por suas memórias individuais e coletivas, pela relação com sua família, mãe, padrasto, irmãos, companheiro. Ao contar sua história ela atualizava e ressignificava aspectos vistos como “naturais” e “imutáveis” em sua vida, como um destino a seguir e não como uma história a ser construída por ela. Sua história foi contada diversas vezes, o que possibilitou que fosse reconstruída e ganhasse novos sentidos.

Assim, foram necessárias intervenções em diversos âmbitos - psicologia, assistência social, direito, saúde, educação etc. - para que ela pudesse sair da situação de violência que vivia. Após cerca de dez meses abrigada, Rosa conseguiu um emprego de faxineira em um condômino, alugou um barracão para ela e seus filhos, que foram matriculados em escolas e creches próximas a sua casa, possibilitando sua saída da Casa Abrigo. Rosa ainda foi acompanhada por profissionais do programa de proteção durante algum tempo. Relatava dificuldades em manter uma vida autônoma fora da proteção do abrigo. Trabalhar, cuidar dos filhos, cuidar de si mesma e não sofrer mais violência passaram a ser os objetivos colocados por ela, mas ser protagonista desta história era um processo novo e cheio de desafios.

O relato de sua história de vida, acompanhado de atendimentos psicológicos individuais e em pequenos grupos, permitiram à Rosa espaço de reflexão e elaboração de sua história, possibilitando que se implicasse em seu processo e mudasse de posição subjetiva. A experiência vivida por Rosa é muito complexa, envolve várias questões subjetivas e relativas ao contexto sócio-histórico no qual ela vive. Em outro momento histórico, talvez Rosa continuasse a ser vítima de violência e a reproduzir tal violência. A politização da violência de gênero abre oportunidade para que as mulheres vítimas desta opressão possam visualizar saídas, com respaldo público, para suas questões. A desnaturalização da

⁸ Esta concepção de violência de gênero pode ser encontrada, entre outros, em Smigay (2000).

violência permite a interrupção do ciclo “ser violentada- violentar-ser violentada”. E a memória assume um caráter político na medida em que a elaboração do rememorado permite uma nova direção à vida, além de apontar as repetições históricas da violência pautada em relações familiares. E além do fato político e histórico, há que se considerar as experiências específicas do sujeito, ou seja, estas situações relatadas/ ouvidas em pesquisas de história de vida devem ser encaminhadas para tratamentos técnicos específicos. Entretanto não basta só o tratamento, nem só o registro histórico, é preciso proporcionar o espaço para a construção da qualidade de vida ao sujeito que relata o sofrimento e dar visibilidade política à violência sofrida para que tal ciclo se interrompa. A história de vida como metodologia de pesquisa auxilia ao pesquisador, mas expõe o sofrimento do sujeito participante da pesquisa na medida em que o rememorado suscita as lembranças do sofrimento, e sobre este fato também é preciso intervir, por isto o encaminhamento para o tratamento psicológico.

As lembranças acima relatadas são relativas a uma memória individual, a memória de Rosa. Mas se constitui em um ponto de vista sobre a memória coletiva da história de violência vivida por muitas mulheres. Rosa traz experiências dela e de familiares sobre o ciclo de violência vivido em sua família, ela sofre influências para compreensão do que vive, reporta-se à memória e interroga acerca do que sua mãe viveu e do que se repete com ela na relação com o padrasto e o companheiro. Rosa recorda, tendo por referência laços de convivência familiar, escolar, profissional, relações sociais, acrescentando, à memória coletiva, fatos que são marcantes e de importância pessoal. O processo de Rosa permite confirmar que todas as pessoas têm o que dizer, sendo anônimos ou não; tendo sido “enxergados” pelos registros históricos formais ou preteridos por eles.

Ao relatar sua história Rosa se remete, constantemente, à história familiar. Suas experiências atuais a fazem recordar de situações vividas na infância no meio da família de origem. Bosi (1983) nos diz que em

nenhum outro espaço (como a família) o lugar do indivíduo é tão fortemente destinado. Um homem (ou melhor dizendo, uma pessoa) pode mudar de país; se brasileiro pode naturalizar-se finlandês; se leigo tornar-se padre... Mas o vínculo que o ata à sua família é irreversível. Será sempre o filho de Antônio, o João de Pedro... Apesar dessa fixidez de destino nas relações de parentesco, não há lugar onde a personalidade tenha maior relevo. (...) Nenhuma

comunidade consegue como a família valorizar tanto a diferença de pessoa a pessoa. (p. 346)

A família se constitui ao mesmo tempo em objeto de recordação dos indivíduos e em lugar onde muitos destes fatos recordados se deram. Isto justifica a importância da família como referência para reconstrução da memória e da identidade.

A história de Rosa nos ajuda a compreender como o uso da metodologia de HO/HV contribui para a escuta de mulheres em situação de violência de gênero. Mulheres estas que muitas vezes têm suas vozes silenciadas dentro do contexto de submissão e violência no qual vivem. A seguir buscaremos traçar alguns dos limites e possibilidades do uso desta metodologia.

História de vida – limites e possibilidades

Os relatos acerca do uso da história de vida atentam para as limitações dessa técnica. Há momentos nos quais o entrevistado parece querer desarticular a visão que pensa que o entrevistador tem sobre o tema. Ou então, um discurso comporta várias leituras. Ou ainda, há relatos que retratam fragmentos desconexos e ambíguos. É sempre necessário colocar lado a lado “*nossa leitura e outras possíveis leituras*” do mesmo texto (Debert, 1986, p. 147). Isso porque interessa ao pesquisador, além de fatos passados, o processo como a memória é construída e como os atores intervêm no trabalho de construção da memória. Mas o cuidado com a qualidade metodológica não deve ser preocupação somente quando se faz uso de história de vida e sim em qualquer pesquisa. Há, às vezes, uma mitificação dos registros escritos, em detrimento de evidências orais, como se nos primeiros também não houvesse deturpações e interferências ideológicas, assim como manipulação de informação conforme interesses dominantes.

Haguette (1990, p. 82) acrescenta e discute mais algumas críticas feitas à história oral (HO): a) a HO se baseia no depoimento, considerado parcial, de um ator social; o autor transmite sua versão dos acontecimentos e não a reconstrução dos próprios acontecimentos, o que pode tornar sua visão deturpada e enganadora pela força de sua ideologia, ou até mesmo mentirosa; b) a HO se funda na memória do depoente, por ser a memória humana falha e deficiente, os acontecimentos ou impressões relatados podem ser distorcidos, episódios deslocados ou elementos omitidos. A reconstrução “de memória” supõe reinterpretções, seja pela distância existente entre o fato passado e o

depoimento presente, que incorpora possíveis mudanças de perspectivas, ou de valores do ator social, seja porque o fato pode ser reinterpretado à luz dos seus interesses.

Consideramos tais críticas pertinentes, representando reais limitações para a história oral, contudo não são privilégio dessa técnica. Componentes ideológicos permeiam todo tipo de informações coletadas, seja por meio da HO, da história de vida, da entrevista ou de observação participante – e acrescentaríamos, seja por meio de qualquer forma de coleta de dados ou leitura metodológica. Quanto à limitação do fator memória, a partir deste ponto de vista, por certo atinge mais a HO do que as outras metodologias de pesquisa, isso porque a HO trabalha fatos passados. Mas é importante considerar que, mesmo em se tratando de fontes clássicas para coleta de dados (censos, registros de nascimentos, casamentos, escrituras, contratos, ou seja, as estatísticas sociais básicas), as pesquisas sempre trabalham com a interpretação e não com meros registros dos fatos. Nessa medida, todos os dados obtidos nas diversas fontes estão sujeitas a pressões sociais do contexto e são sempre *significados sociais*, que, segundo Thompson (2002), “é o que deve ser avaliado” (p. 145).

À Guisa de Conclusão

As intervenções realizadas no caso de Rosa não se limitaram a entrevistas de HO/HV. Rosa também participou de Oficinas em Dinâmica de Grupo e de atendimentos psicológicos individuais durante o tempo em que permaneceu na Casa Abrigo.

Sobre as afinidades entre a HO, a entrevista e a história de vida, fica evidente que a HO representa um tipo de entrevista, sendo produzida por meio do contato direto entre duas pessoas: uma coloca questões e a outra fornece informações. A entrevista biográfica representa também uma história de vida, sendo as questões orientadas em função da trajetória histórica do entrevistado. Em determinados estudos, a pesquisa oral se torna história de vida e vice-versa. Uma e outra têm vantagens e limitações, mas obedecendo ao rigor científico, todas contribuem na produção da ciência.

Estudos sobre história de vida e história oral podem contribuir em pesquisas relativas à história de violência vivida pelas mulheres, além de dar visibilidade social e política ao tema. É preciso resgatar este ciclo utilizando as memórias das mulheres, ouvir estas vozes muitas vezes silenciadas pela naturalização da violência e impedir a reprodução da mesma.

Consideramos que muitos outros estudos ainda deverão ser feitos para que de fato se agreguem contribuições com o uso de tal metodologia em relação a este tema. Os estudos da violência contra mulheres, por meio da HO/HV poderão abordar outros pontos de vista além do das mulheres. Seria interessante, por exemplo, que homens que cometem violência também fossem ouvidos. De fato a relação de violência envolve outros sujeitos (filhos, parentes etc) e não só as mulheres. E todos os envolvidos precisam ser ouvidos para que o conjunto dos estudos possam trazer contribuições significativas em relação a este tema. A realização de pesquisas baseadas na metodologia de HO/HV pode dar suporte ao trabalho realizado nos serviços de atendimento a mulheres em situação de violência de gênero (como Centros de Referência e Casas Abrigo), pois apontam para as possibilidades de intervenção em cada caso e para a construção de políticas públicas que levem em consideração as contribuições de grupos historicamente excluídos.

Referências

- Bonino, L. (2005) *Los programas de reeducación, inserción o rehabilitación o para varones que ejercen violencia contra las mujeres - riesgos de su implementación con estrategias inadecuadas*. (Ponencia presentada en la Asamblea de Madrid (Parlamento regional) en abril de 2005 ante la Comisión que prepara la nueva ley regional contra la violencia de género).
- Bosi, E. (1983). *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo, Queroz.
- Debert, G. G. (1986). Problemas relativos a utilização da história de vida e história oral. In R. Cardoso (Org.) *A aventura antropológica* (pp.141-156). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gonçalves, B. D. (2000). *Transformações da identidade de gênero entre mulheres no século XX, em Minas Gerais: um estudo em três gerações*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Psicologia, Universidade Federal de Minas Gerais.
- Haguette, T. M. F. (1990). A história oral. In T. Haguette, *Metodologias qualitativas na sociologia* (2. ed.). Petrópolis: Vozes.
- Halbwachs, M. (1990). *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice.
- Nunes, J. W. et al. (1998). Silêncios em rupturas: memórias, identidades, imagens e história oral. In *Oral history: challenges for the 21st century*. XTH Internacional. v.1. Oral History Conference. Rio de Janeiro, Brazil 14 a 18 June.

- Pollak, M. (1989). Memória, esquecimento, silêncio.
In *Estudos históricos: memória* (pp.3-15). São Paulo: Vértice/FGV, n.3.
- Prieto, P. B. & Quemada, C. R.-J. (ed.) (2002). *La prevención y detección de la violencia contra las mujeres desde la atención primaria de salud*. Madrid: Asociación para la Defensa de la Sanidad Pública de Madrid.
- Rovinski, S. L. R. (2004). *Dano psíquico em mulheres vítimas de violência*. Rio de Janeiro: Editora Lúmen.
- Smigay, K. E. von (2000). *Relações violentas no espaço da intimidade: drama privado ou tragédia pública?* Tese de doutorado, Psicologia Social, PUC-SP.
- Thompson, Paul. (2002). *A voz do passado: história oral* (3.ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Categoria de contribuição: Relato de Experiência Profissional
Recebido: 07/07/07
Aceito: 11/02/08