

**Revista Volume 7 Número 1**

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

*Pesquisas e Práticas Psicossociais* 7(1), 001-169, São João del-Rei, janeiro/junho 2012

**Editorial**

Queiroz e Melo, Maria de Fátima Aranha de; Machado, Marília Novais da Mata.

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

**“Pomeranian Marriage” and Women’s Work: A Study with Couples from Two Generations  
(“Casamento Pomerano” e Trabalho Feminino: Um Estudo com Casais de Duas Gerações)**

Fehlberg, Jamily; Melo, Danielle Merlo de; Menandro, Paulo Rogério Meira; Rodrigues, Maria Margarida Pereira.

[Abstract in english/portuguese](#)

Text in portuguese – [PDF/MS Word](#)

**The Dance of the Self: Meanings of the Experience of Biodanza in the Movements of Subjectivity  
(A Dança do Eu: Sentidos da Experiência da Biodança nos Movimentos da Subjetividade)**

Reis, Alice Casanova dos.

[Abstract in english/portuguese](#)

Text in portuguese – [PDF/MS Word](#)

**Occupational Stressors and Quality of Life in the Work of Traffic Wardens  
(Estressores Ocupacionais e Qualidade de Vida no Trabalho de Agentes de Trânsito)**

Sampaio, Renata Furtado Vianna; Carvalho-Freitas, Maria Nivalda de; Kemp, Valéria Heloísa.

[Abstract in english/portuguese](#)

Text in portuguese – [PDF/MS Word](#)

**Confronting Violence: Conflict Mediation and Peace Culture  
(Enfrentamento da Violência: Mediação de Conflitos e Cultura de Paz)**

Oliveira, Wanderlei Abadio de; Silva, Jorge Luiz da; Baccelli, Marcela Silva; Ferreira, Maria Célia Passos; Carvalho, Roberta Alves.

[Abstract in english/portuguese](#)

Text in portuguese – [PDF/MS Word](#)

**The Use of Spanking as a Pedagogical Tool within the Family Context: Habit or Lack of Knowledge of Other Educational Strategies?**

**(Uso da Palmada como Ferramenta Pedagógica no Contexto Familiar: Mania de Bater ou Desconhecimento de Outra Estratégia de Educação?)**

Ribeiro, Janille Maria Lima.

[Abstract in english/portuguese](#)

Text in portuguese – [PDF/MS Word](#)

**O Poder Dialógico: de Arendt a Habermas  
(The Dialogical Power: from Arendt to Habermas)**

Goulart, Maria Stella Brandão.

[Abstract in english/portuguese](#)

Text in portuguese – [PDF/MS Word](#)

**Adolescence in Lower Social Classes: Peculiarity and Singularity in School Plot  
(Adolescência em Camadas Populares: Particularidade e Singularidade na Trama Escolar)**

Sousa, Maria do Carmo; Moreira, Maria Ignez Costa.

[Abstract in english/portuguese](#)

Text in portuguese – [PDF/MS Word](#)

**Young People and After School Activities: Possible (Dis)connections  
(Jovens e Programas de Contraturno Escolar: (Des)encontros Possíveis)**

Assis, Neiva de; Zanella, Andréa Vieira.

[Abstract in english/portuguese](#)

Text in portuguese – [PDF/MS Word](#)

**The Contributions of Psychology to the Strengthening of Democratic Management in a Public School  
from Natal/RN  
(As Contribuições da Psicologia para o Fortalecimento da Gestão Democrática numa Escola Pública de  
Natal/RN)**

Oliveira, Nívia Lúcia de Andrade; Torres, Camila Costa; Medeiros, Cynthia Pereira de; Paiva, Ilana Lemos de;  
Bezerra, Marlos Alves.

[Abstract in english/portuguese](#)

Text in portuguese – [PDF/MS Word](#)

**Parental Alienation Syndrome: Difficulties in Service Network and Prevention Alternatives  
(Síndrome de Alienação Parental: Dificuldades na Rede de Atendimento e Alternativas para Prevenção)**

Vargas, Marлизete Maldonado; Vasconcelos, Tatiana Torres de.

[Abstract in english/portuguese](#)

Text in portuguese – [PDF/MS Word](#)

**The Meanings and Values of Higher Education for Undergraduate Students: Reflections on Values in  
Education  
(Os sentidos e Valores da Formação Superior para Alunos da Graduação: Reflexões sobre os Valores na  
Educação)**

Andrada, Paula Costa de; Souza, Vera Lucia Trevisan de.

[Abstract in english/portuguese](#)

Text in portuguese – [PDF/MS Word](#)

**Images from Modernity: Aestheticization of Life Damaged in the Modern Cinema  
(Imagens da Modernidade: A Estetização da Vida Danificada no Cinema Moderno)**

Fagundes, Adriano Bier; Palombini, Analice de Lima; Baptista, Luis Antonio.

[Abstract in english/portuguese](#)

Text in portuguese – [PDF/MS Word](#)

**Vygotsky and Bakhtin's Contributions to the Concept of "Social" in Psychology  
(Contribuições de Vigotski e Bakhtin para o Conceito de "Social" na Psicologia)**  
Barros, João Paulo Pereira.

[Abstract in english/portuguese](#)

Text in portuguese – [PDF/MS Word](#)

**The Reason and the Other in Lévy-Bruhl: Notes for a Dialogue with the Historic-Cultural Psychology of Vygotsky  
(A Razão e o Outro em Lévy-Bruhl: Notas para um Diálogo com a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski)**

Gerken, Carlos Henrique de Souza.

[Abstract in english/portuguese](#)

Text in portuguese – [PDF/MS Word](#)

**Tensions and Challenges in Constructing the Identity of the "New Managers"  
(Tensões e Desafios na Construção da Identidade de "Novos Gerentes")**

Ésther, Angelo Brigato; Salomão Filho, Alfredo.

[Abstract in english/portuguese](#)

Text in portuguese – [PDF/MS Word](#)

**Looking at the Future and Broadening the Present of Social Psychology: Contributions from the Sociology of Absences**

**(Olhar o Futuro e Ampliar o Presente da Psicologia Social: Contribuições da Sociologia das Ausências)**

Mayorga, Claudia.

[Abstract in english/portuguese](#)

Text in portuguese – [PDF/MS Word](#)

#### **Publicações Recentes**

Text in portuguese – [PDF/MS Word](#)

## Editorial

A revista *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, em seu sétimo ano de existência, apresenta esta coletânea de dezesseis artigos cujos autores estão filiados a diversas instituições de ensino superior no Brasil e contribuem com produções que trazem relatos de pesquisa, de experiência, assim como ensaios que problematizam, articulam ou propõem reflexões de cunho conceitual. Nesses trabalhos, a Psicologia Social é o eixo norteador. Com suas questões mais atuais, ela torna menos nítidos os limites entre pesquisa, prática e teoria, subtítulos que desaparecem neste número. Temas instigantes envolvendo relações que se desenvolvem nos contextos do trabalho, da educação e do cotidiano se mesclam às questões teóricas, dando-nos indicadores de que a produção em psicologia pode e deve trabalhar numa zona de interfaces.

Este número se inicia com o artigo *“Casamento pomerano” e trabalho feminino: um estudo com casais de duas gerações* que vem da Universidade Federal do Espírito Santo, tendo como autores duas graduadas em psicologia – Jamily Fehlberg e Danielli Merlo de Melo – e dois professores – Paulo Rogério Meira Menandro e Maria Margarida Pereira Rodrigues. O trabalho relata uma pesquisa realizada na região rural do município de Santa Maria de Jetibá com um grupo composto por descendentes de imigrantes de origem germânica advindos da região da Pomerânia e teve como objetivo comparar dados levantados entre representantes de duas gerações, buscando entender como as relações de gênero e de identidade social evoluíram ao longo do tempo.

No segundo artigo, Alice Casanova dos Reis, do Laboratório de Psicologia da Arte, Instituto de Psicologia da USP, em *A dança do eu: sentidos da experiência da*

*biodança nos movimentos da subjetividade*, apresenta a pesquisa feita por meio de observação participante e entrevistas que demonstrou ser a biodança em grupo uma experiência terapêutica, afetiva, criativa, de aprendizagem e de construção de identidade, em que a subjetividade e seus movimentos surgem como centrais.

*Estressores ocupacionais e qualidade de vida no trabalho de agentes de trânsito* é um relato da pesquisa realizada por Renata Furtado Vianna Sampaio, titulada pelo Mestrado em Psicologia da UFSJ sob a orientação de Maria Nivalda Carvalho-Freitas e Valéria Heloísa Kemp. A pesquisa verificou a relação entre percepção dos estressores ocupacionais e Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) de Agentes de Trânsito em uma cidade do estado de Minas Gerais, apontando para a necessidade de implementar políticas e práticas de gestão que visem a melhorar as condições de trabalho para a categoria estudada.

Num programa interdisciplinar e interinstitucional, Wanderlei Abadio de Oliveira, psicólogo da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Jorge Luiz da Silva, psicólogo e mestrando na Universidade de São Paulo, Marcela Silva Baccelli, mestranda na Universidade Metodista de São Paulo, Maria Célia Passos Ferreira, psicóloga, e Roberta Alves Carvalho, advogada, em *Enfrentamento da violência: mediação de conflitos e cultura de paz*, descrevem o caso de cinco irmãos em disputa por posse de um terreno urbano, apontando as diferentes facetas de um bem sucedido processo de mediação de conflito.

No *Uso da palmada como ferramenta pedagógica no contexto familiar: mania de bater ou desconhecimento de outra estratégia de educação?*, Janille Maria

Lima Ribeiro, da Universidade Federal do Piauí, trata da violência contra crianças e adolescentes, questionando o uso da palmada como um costume doméstico referenciado numa pedagogia despótica. Contra a tendência de que essa prática apareça naturalizada no processo educativo de famílias brasileiras, a autora defende a construção de maneiras de agir mais adequadas, alicerçadas na possibilidade do diálogo entre gerações.

Em *O poder dialógico: de Arendt a Habermas*, Maria Stella Brandão Goulart, da Universidade Federal de Minas Gerais, problematiza a noção de política. A partir do contraponto entre o pensamento de Arendt e de Habermas sobre o diálogo e a comunicação, a autora busca provocar reflexões sobre cidadania e democracia para a interface Psicologia Social / Política.

*Adolescência em camadas populares: particularidade e singularidade na trama escolar* é um artigo de Maria do Carmo Sousa e Maria Ignez Costa Moreira, do Programa de Pós-Graduação da PUC Minas, em que tomam o conceito de sujeito socio-histórico de Vygotsky como guia de análise para a condição da adolescência vivida em camadas populares, analisando a sua inserção na escola pública e a trama escolar como parte significativa da vivência dos adolescentes.

No artigo *Jovens e programas de contraturno escolar: (des)encontros possíveis*, Neiva de Assis, do Instituto Federal Catarinense, e Andréa Vieira Zanella, da Universidade Federal de Santa Catarina, duas participantes do Núcleo de Pesquisa Relações éticas, estéticas, processos de criação e atividade criadora, discutem teoricamente, à luz do referencial da psicologia histórico-cultural, os programas de contraturno escolar que se apresentam como práticas assistencialistas e ocupacionais de confinamento de jovens.

*As contribuições da psicologia para o fortalecimento da gestão democrática numa escola pública de Natal/RN* relata a experiência de uma intervenção realizada

em contexto escolar com o objetivo de ativar e manter o conselho escolar de modo atuante. Os autores, Nívia Lúcia de Andrade Oliveira (mestranda), Camila Costa Torres, Cynthia Pereira de Medeiros, Ilana Lemos de Paiva, Marlos Alves Bezerra (professores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte) realizaram oficinas com cada segmento da comunidade escolar como recurso para constituir o conselho e para incentivar a sua participação nos processos decisórios.

Marlizete Maldonado Vargas, do Programa de Pós-Graduação em Saúde e Ambiente da Universidade Tiradentes, e Tatiana Torres de Vasconcelos, psicóloga com especialização em Direito de Família e Políticas Sociais pela Universidade Federal de Sergipe, em *Síndrome de alienação parental: dificuldades na rede de atendimento e alternativas para prevenção*, discutem, a partir de uma pesquisa qualitativa, as formas de intervenções realizadas junto à rede de atendimento à infância e adolescência, em casos em que as relações filhos/pais são dificultadas por um dos genitores. As autoras sugerem alternativas de intervenção e ações de mediação de conflitos familiares.

Em *Os sentidos da formação superior para alunos da graduação: reflexões sobre os valores na educação*, Paula Costa de Andrada e Vera Lucia Trevisan de Souza, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP), apresentam uma pesquisa de mestrado que investigou os sentidos atribuídos ao ensino superior por estudantes de graduação de uma instituição privada brasileira. Revelam que valores para essa atribuição são apropriados pelos sujeitos nas interações que empreendem nos contextos de que tomam parte, tendo os cursos de graduação uma participação significativa nesse processo.

No ensaio teórico, *Imagens da modernidade: a estetização da vida*

*danificada no cinema moderno*, Adriano Bier Fagundes, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Analice de Lima Palombini, do Instituto de Psicologia da mesma universidade, e Luis Antonio Baptista, da Universidade Federal Fluminense, relacionam reflexões éticas e estéticas de Adorno, relativas ao cinema de arte moderno, a reflexões de Benjamin, com atenção especial à categoria “vida danificada”, importante para os estudos da subjetividade. O cinema de Antonioni ilustra as relações apontadas.

*Contribuições de Vigotski e Bakhtin para o conceito de “social” na psicologia* é de autoria de João Paulo Pereira Barros, da Universidade Federal do Ceará. O artigo tem como objetivo articular os conceitos de “social” em Vigotski e Bakhtin, explicitando de que maneira tal articulação pode contribuir para reflexões e práticas no multifacetado campo da Psicologia e problematizando os efeitos que os sentidos e usos correntes da noção de social podem trazer às práticas *psi*.

Em *A razão e o outro em Lévy-Bruhl: notas para um diálogo com a psicologia histórico-cultural de Vigotski*, Carlos Henrique de Souza Gerken, do Laboratório de Pesquisa e Intervenção Psicossocial, Universidade Federal de São João del Rei, discute a obra de Lévy-Bruhl, realizada no campo da Antropologia, e o seu impacto sobre o modelo histórico-cultural, ora como fonte de inspiração, ora como objeto de disputa. No centro do debate está a questão da construção do saber.

*Tensões e desafios na construção da identidade de “novos gerentes”* tem como autores Ângelo Brigato Esther e Alfredo Salomão Filho, da Universidade Federal de Juiz de Fora. O artigo analisa o processo de construção da identidade profissional de sujeitos que se iniciam na condição de gerentes, a partir de seu próprio ponto de vista, de seus superiores e de seus subordinados, mostrando que o principal desafio para esses novos gerentes é superar

a tensão entre a nova identidade e a identidade anterior de subordinado.

*Olhar o futuro e ampliar o presente da Psicologia Social: contribuições da sociologia das ausências*, artigo de Claudia Mayorga, da Universidade Federal de Minas Gerais, é uma reflexão sobre a Psicologia Social da atualidade, fundamentada na sociologia das ausências de Boaventura de Sousa Santos. Para a autora, a ampliação do presente, mediante o aprofundamento da interdisciplinariedade, uso de metodologias de pesquisa-intervenção, consideração do impacto social desse campo do saber e atenção a produções de regiões ainda hoje periféricas, favorece uma concepção de futuro divergente de paradigmas tradicionais do conhecimento, reduz o desperdício de experiências, evita o pensamento único e reconhece a pluralidade de autores e cenários.

O número se encerra com *Publicações recentes*, título sob o qual são apresentadas produções de 2011 e 2012, da área *psi*, sobretudo do campo das pesquisas e práticas psicossociais. Contribuíram nessa secção as mestrandas do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São João del-Rei, Mayara Pacheco Coelho e Sabrina Simões Castilho.

Maria de Fátima Aranha de Queiroz e  
Melo  
Marília Novais da Mata Machado

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

Fehlberg, J.; Melo, D. M. de; Menandro, P. R. M.; & Rodrigues, M. M. P. “Casamento Pomerano” e Trabalho Feminino: Um Estudo com Casais de Duas Gerações

## “Casamento Pomerano” e Trabalho Feminino: Um Estudo com Casais de Duas Gerações

### “Pomeranian Marriage” and Women’s Work: A Study with Couples from Two Generations

Jamily Fehlberg<sup>1</sup>  
Danielle Merlo de Melo<sup>2</sup>  
Paulo Rogério Meira Menandro<sup>3</sup>  
Maria Margarida Pereira Rodrigues<sup>4</sup>

#### Resumo

O estudo envolve um grupo composto por descendentes de imigrantes com origem germânica advindos da região da Pomerânia. O trabalho objetivou o levantamento de dados relacionados ao tema das relações de gênero e identidade social, em uma perspectiva de comparar representantes de mais de uma geração, envolvendo resultados de 16 entrevistas na região rural do município de Santa Maria de Jetibá, ES. Foram entrevistados componentes de oito casais, sendo que quatro deles se uniram em meados do século XX, contando hoje mais de cinquenta anos de união, e os outros quatro têm menos de três anos de união. A comparação dos depoimentos dos participantes mais idosos e dos mais novos revela que, com o passar do tempo, o isolamento se tornou cada vez menos frequente e alguns aspectos da condição identitária se modificaram ao longo do tempo.

**Palavras-chave:** mulher pomerana; casamento; trabalho; identidade feminina; Espírito Santo.

#### Abstract

The study refers to a group consisting of immigrants’ descendants of Germanic roots that originally came from a region known as Pomerania. This paper aimed to collect data concerning the issue of relationship between gender and social identity, from a perspective of comparing representatives of more than one generation, comprehending results of 16 interviews in the rural area of Santa Maria de Jetibá, ES. Members of eight couples were interviewed; four of them got married in the middle of the 20<sup>th</sup> century, thus being together for more than fifty years, and the other four with less than three years of union. The confrontation of the assertions of elder participants and the younger ones shows that isolation, as time passes by, has become increasingly less frequent, and some aspects of the identity condition have changed over time.

**Keywords:** pomeranian women; marriage; work; female identity; Espírito Santo.

---

<sup>1</sup> Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo. Bolsista do CNPQ. Endereço para correspondência: Avenida Florentino Ávidos, 300, Edifício Humberto Gobby, Apt. 703 A, Parque Moscoso, Vitória, ES, CEP: 29.018-190. Endereço eletrônico: konigin\_04@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Endereço eletrônico: dani\_merlo@yahoo.com.br

<sup>3</sup> Doutor em Psicologia pela Universidade de São Paulo. Professor Titular da Universidade Federal do Espírito Santo. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPQ. Endereço eletrônico: paulomenandro@uol.com.br

<sup>4</sup> Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo. Professor Associado da Universidade Federal do Espírito Santo. Endereço eletrônico: mariampr@terra.com.br

O grupo ao qual se refere o presente texto é composto por capixabas descendentes de imigrantes com origem germânica advindos de uma pequena faixa de terra no litoral do mar Báltico, na Planície do Norte da Europa entre “as localidades de *Ahrenshoop* do *Darss*, na Pomerânea Ocidental, e *Piasnitz*, na Pomerânea Oriental” (Rölke, 1996, p. 3). Parte desse território, cuja superfície total somava apenas 38.409 km<sup>2</sup>, hoje integra a Alemanha e parte pertence à Polônia. É importante registrar que se trata de localidade que foi alvo de inúmeras guerras por ser a única saída dos estados germânicos para o mar Báltico.

Os primeiros imigrantes a pisarem o solo espírito-santense vindos da então Província Pomerana da Prússia e outras localidades da Europa (Wagemann, 1949; Roche, 1968; Willems, 1980; Saletto, 1996) desembarcaram na Ilha de Vitória em 1847 e foram enviados para três núcleos de imigração - Santa Isabel, Santa Leopoldina e Rio Novo - todos com parca infraestrutura para acolhê-los, bem como aos demais imigrantes que continuaram a chegar até o fim do século XIX. Típicos camponeses europeus, esses imigrantes se instalaram margeando o Rio Santa Maria da Vitória. De início alojaram-se no núcleo de Santa Leopoldina, dispersando-se depois ao longo das montanhas (Roche, 1968; Wagemann, 1949; Saletto, 1996), fundando algumas localidades, entre elas aquela a que se refere o presente texto - Santa Maria de Jetibá. Segundo Bahia (2000), a partir da contagem dos sobrenomes de origem alemã, o INCRA estima que 90% da população do município no qual se desenvolveu o estudo seja constituída por descendentes de pomeranos que preservam algumas de suas características étnicas, entre elas a língua que continua sendo falada nos eventos sociais, principalmente no campo.

A preservação da língua ocorreu a despeito das perseguições sofridas com a Campanha de Nacionalização, vigente entre 1937 e 1945, durante o Governo de Getúlio Vargas, que, com o intuito de promover a homogeneização étnica nacional, utilizou como estratégia o combate às instituições de ensino, aos cultos religiosos, às associações culturais e às publicações específicas em que perseverassem línguas e costumes estrangeiros (Seyferth, 2004), culminando com represálias e animosidades contra os que eram vistos como os *inimigos da pátria* (Seyferth, 1997), ou como *quistos étnicos* inimigos da ideologia de identidade nacional (Mello, 2002).

Todos os momentos da história dos atuais descendentes e do que lhes foi transmitido pelos seus ascendentes se articulam de maneira complexa com a forma como é vivido o pertencimento a tal

grupo. Tal realidade torna viável considerar o conceito de identidade social como elemento que pode contribuir para a interpretação de modalidades de dados que foram fornecidos pelos participantes do estudo (que serão identificados mais à frente). O interesse principal está no fato do conceito de identidade social implicar uma perspectiva contrastiva, ou seja, comparativa (Tajfel, 1982; Amâncio, 2006). A identidade social não é fixa e pode ser vivida como positiva ou negativa em vários níveis, na dependência do que a auto avaliação permanente que todo indivíduo faz tanto das oscilações afetivas que decorrem de suas vinculações com diferentes grupos nos quais circula, como da percepção de seu próprio bem estar relacional ao lidar com as mencionadas vinculações.

A população da qual fazem parte os participantes deste estudo é composta predominantemente por pequenos produtores rurais praticantes da agricultura familiar, residentes em contexto rural na região serrana do estado do Espírito Santo. No município de Santa Maria de Jetibá, a maioria dos estabelecimentos rurais (3.809) pratica agricultura familiar, ocupando 43.877 km<sup>2</sup>, enquanto outros 471 estabelecimentos que praticam agricultura extensiva ocupam 12.978 km<sup>2</sup> de área. Assim, a maioria das propriedades no município se enquadra na categoria de agricultura familiar, ocupando área considerável, contrariando a tendência histórica nacional de concentração de terras em grandes propriedades de agricultura ou pecuária extensivas (Medeiros, 2003).

Segundo Albuquerque (2002), predominam na Psicologia estudos cujos temas são ligados à urbanidade: “embora pratiquemos uma psicologia aplicada ao Brasil e ao brasileiro, com sua cultura, sutilezas e nuances próprias, realizamos uma psicologia urbana” (p. 37). O percentual da população brasileira que reside em áreas urbanas segundo o Censo de 2000 é de 18,77%, correspondendo a 31.845.211 habitantes (IBGE, 2001). Portanto, uma parcela considerável de brasileiros reside em áreas rurais, constituindo um vasto campo com diversificadas situações que demandam pesquisas acerca de novas formas de interação interpessoal e intergrupala.

Variações na realidade sócio demográfica e em aspectos culturais, ao longo do tempo, influenciam transformações, que podem ser mais ou menos intensas, nos padrões de conjugalidade e nas relações de gênero. Segundo Torres (2000), a vida conjugal está sujeita à convivência de novas e antigas ideias acerca do casamento, ocasionando padrões de conjugalidade que necessitam ser situados nas “coordenadas espaço/tempo para



avaliar, principalmente, de que forma as transformações de valores interpelam os atores sociais e que efeitos têm nas suas práticas e representações” (p. 141). O que se pretende investigar é como aspectos históricos e socioculturais de um grupo influenciaram os padrões de relacionamento familiar e conjugal vividos, considerando-se informações obtidas com casais de duas gerações.

A proposta é discutir como a articulação de conservação e transformação de costumes influencia as relações de gênero e o trabalho em um grupo étnico ambientado em contexto rural, com destaque para a atuante participação feminina no dia-a-dia de trabalho, na filiação ao sindicato de trabalhadoras rurais e nas composições familiares no campo. Embora esta população venha sendo alvo de importantes investigações em anos recentes (Rölke, 1996; Bahia, 2001; Wachholz, 2008; Thies, 2008), focalizar especificamente os temas relações de gênero na família e no trabalho e fazê-lo na perspectiva de comparar representantes de mais de uma geração pode ser a contribuição diferenciada do presente estudo. Falar de relações de gênero, no contexto estudado, parece pertinente se considerarmos o conceito de gênero tal como pensado por Scott (1995). Com a noção de gênero, essa autora pretendeu destacar exatamente o fato de que falar da relação entre sexo masculino e feminino, que são categorias biológicas, pode dificultar a compreensão de que está em jogo uma diferença construída historicamente, em paralelo com práticas e concepções cuja consolidação foi propiciada pelas contingências sociais e culturais sucessivas (Scott, 1995). O ponto chave da noção é, portanto, a ideia que diz respeito às relações de poder construídas e mantidas ativamente pelas condições sociais. É precisamente esse aspecto que está em jogo no presente estudo.

Estudos intergeracionais caracterizam-se pela perspectiva de comparação entre gerações com o intuito de verificar “as semelhanças e diferenças de valores e comportamentos, entre as gerações” (Benincá e Gomes, 1998, p. 180). Tal forma de estudo, como registram os autores citados, difundiu-se bastante no Brasil após a década de 1980, em consonância com o “processo de mudança social acelerada, principalmente nas camadas médias da população” (p. 180). Entretanto, não foram localizados trabalhos realizados no Brasil que tenham lidado com transformações das configurações familiares em contextos rurais, ao longo de períodos geracionais.

Torres (2000) chama a atenção para o fato de que o amor não só não é vivido da mesma forma em todos os grupos, nem em todas as épocas, como

também não é o único aspecto motivador das escolhas amorosas. Em algumas sociedades, a partilha dos bens e as relações de parentesco têm grande relevância na escolha dos pares, escolha essa que sequer pode ser feita com autonomia.

## Método

### Participantes

O estudo contou 16 participantes (que constituíam oito casais) com idades variando entre dezoito e oitenta e um anos. Também foram considerados critérios para participação: serem ambos os cônjuges descendentes de pomeranos, residirem no campo (região rural do município) e constituírem casais com casamento muito duradouro (mais de cinquenta anos) ou recente (menos de sete anos). No grupo de participantes efetivamente constituído, foram entrevistados integrantes de quatro casais que se uniram em meados do século passado, contando hoje mais de cinquenta anos de casados e integrantes de quatro casais que se uniram já neste século, contando menos de três anos de casados. Assim, foram 8 entrevistadas (4 das quais têm mais de setenta anos e 4 têm menos de vinte e dois anos); e oito entrevistados (4 dos quais têm mais de setenta anos e 4 têm menos de trinta anos).

Todos os participantes acima dos setenta anos apresentam escolaridade apenas inicial ou nula, enquanto a totalidade dos entrevistados mais jovens concluiu o ensino fundamental, tendo um deles chegado a completar o ensino médio. Nenhum dos entrevistados possui vínculo empregatício e todos declaram a profissão de lavrador, tendo como fonte de renda a comercialização da produção de suas propriedades. As participantes do sexo feminino acrescentaram que, além de lavradoras, também são donas-de-casa.

Todos residem em casa própria ou na propriedade dos pais. A totalidade dos entrevistados está vinculada à Igreja de Confissão Luterana, na qual realizaram sua cerimônia de casamento. Portanto, todos são casados em sua religião, além de todos os casamentos terem sido registrados civilmente. Todos os participantes viveram até o momento uma única experiência matrimonial. Dos quatro casais jovens, três ainda não possuíam filhos; todos os casais mais idosos possuíam ao menos dois filhos.

Os entrevistados residem no campo e se comunicam basicamente em três línguas – a língua Pomerana (*Pomerisch*), a língua Alemã (*Deuscth*) e a língua Portuguesa – porém o domínio de cada

uma delas é desigual. A língua portuguesa é a alternativa utilizada em atividades dedicadas ao exercício civil e no comércio inter-regional, enquanto o uso da língua alemã se restringe aos eventos ligados à Igreja Luterana. O dialeto Pomerano, que é a primeira língua, é utilizado no campo e na sede do município, na maioria das ocasiões de interação intragrupo e como forma de reconhecimento de sua identidade grupal (Bahia, 2001; Pacheco, 1994). Destaca-se o fato dos casais mais idosos só se comunicarem socialmente em pomerano, ao passo que todos os casais mais jovens são bilíngues (pomerano e português).

### Procedimento

As informações foram coletadas utilizando-se a entrevista semiestruturada, apoiada em roteiro elaborado especificamente para tal finalidade. Inicialmente foram abordados, em perguntas diretas, dados sócio demográficos e tempo de união conjugal. Nas perguntas indiretas foram abordados temas como: história do casal, divisão das tarefas e rotina diária, dificuldades encontradas no casamento, relações de autoridade no casal e em relação à casa e aos filhos.

Inicialmente foi feito contato com o setor de transporte da prefeitura, no qual foi possível obter apoio para deslocamento (carro com motorista conhecedor da região), além de um tradutor. Tal apoio foi essencial devido às dificuldades de acesso aos participantes em decorrência de discrepâncias linguísticas e culturais, além da expressiva distância geográfica entre as propriedades, considerando-se que todos os participantes eram proprietários rurais ou familiares residentes em tais propriedades. A presença de tradutor por ocasião das entrevistas explica-se pela necessidade de elas serem feitas, no caso dos integrantes dos casais idosos, em dialeto pomerano. Assim, as longas distâncias entre as propriedades e o procedimento de coleta utilizado exigiram conhecimentos gerais de um nativo do local.

Na seleção dos participantes, foi utilizado o procedimento conhecido como bola-de-neve (Turato, 2003), em que participantes indicam outros potenciais participantes que apresentem as especificidades exigidas. Considerando as dificuldades quanto ao acesso às propriedades e quanto à língua, a coleta restringiu-se a um número limitado de participantes. Cada participante assinou um termo de consentimento livre e esclarecido (em alguns casos, após esclarecimentos feitos pelo tradutor) referente à sua participação na pesquisa, atendendo a Resolução 016/2000 do Conselho

Federal de Psicologia. As entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra.

Os dados obtidos foram reunidos em categorias de análise referentes ao interesse do estudo e foram citadas no corpo do texto algumas falas dos entrevistados associadas com tais categorias. Foi utilizado o procedimento de Análise de Conteúdo, tal como consolidado por Bardin (1979). Três grandes blocos de assuntos serviram de base para organizar a categorização: Construção do Enlace Matrimonial; Expectativas Quanto ao Casamento; Divisão de Trabalho e Gênero. Cada um deles engloba um conjunto de categorias de análise, como será esclarecido mais à frente. As respostas às questões foram analisadas comparando-se o grupo dos participantes mais jovens com o grupo dos idosos.

### Resultados e Discussão

Quanto ao assunto *construção do enlace matrimonial* entre os casais entrevistados, foram identificadas três instâncias nas quais ocorreram situações de conhecimento e aproximação dos futuros pares: a) festas de casamento; b) eventos religiosos; c) contexto de rotina escolar ou laboral. É interessante registrar inicialmente que, nas situações de relacionamento intragrupal, tanto no caso dos componentes dos casais idosos quanto entre os jovens, havia conhecimento prévio daquele(a) que viria a ser seu cônjuge, pois já haviam se encontrado nos eventos típicos da comunidade ou em ambiente escolar. Os relatos que se seguem exemplificam tal situação:

*A gente se conhecia antes, na missa, essas coisas, festa, casamento, quando encontrava a gente ficava lá. Eu gostava muito dele, mas só que meu pai não deixou e a gente teve que se separar um tempo.* (Entrevista 04, Mulher, 18 anos)

*Eu já conhecia ela desde pequenininho, num casamento de uma família ali. [Entrevistadora: Vocês moravam perto?] Sim, aqui perto. Eu comecei a gostar dela antes dela crismar, mas não tinha comunicação com ela, só conhecia assim só. [Entrevistadora: Mas vocês não poderiam conversar ou namorar nesse período por quê?] Porque não pode namorar antes de crismar não, antes é proibido, e a gente ficou um ano assim, só nos casamentos, só quando a gente saía, daí depois quando eu conversei ele deixou a gente namorar.* (Entrevista 03, Homem, 22 anos)

As histórias de vida se cruzam em várias situações, tendo os entrevistados relatado momentos de proximidade e de reencontros ao

longo da infância e juventude, até o casamento, como se pode constatar nos trechos a seguir (originalmente falados em pomerano):

*Eu tinha 9 anos e ele 18 anos e a gente morava lá em Recreio, e na escola a gente começou um namorzinho. E quando eu fiz 16 anos a gente começou a trabalhar juntos na fazenda da cooperativa e começou o namoro. Agora eu tenho 74 e ele 83 e estamos vivendo juntos até hoje.* (Tradução/Entrevista 08, Mulher, 73 anos)

*Ela tinha 16 anos quando pensamos em namorar, casar, mas eu já olhava ela antes, mas antes não podia não. [Entrevistadora: Quando foi a primeira vez que o senhor viu sua esposa?] Ela era pequena e a gente morava todos perto, mas a primeira vez que conversamos mesmo foi um dia de trabalho na fazenda do [nome do proprietário]. Tinha que ser depois da crisma pra casar.* (Tradução/Entrevista 07, Homem, 83 anos)

Constatou-se que, nos casais idosos, os primeiros encontros de natureza amorosa ocorreram em festas de casamento, de forma similar ao que se deu com os integrantes dos casais jovens, ou seja, todos iniciaram seus relacionamentos por ocasião de Festas de Casamento. Tal constatação indica dificuldade de contato ou acesso intergrupar (dos descendentes de pomeranos com outros grupos), assim como intragrupal (dos próprios descendentes entre si), revelando exiguidade de oportunidades de contato social.

Existem traços ou aspectos de indivíduos que pertencem a alguma categoria que são reconhecidos por integrantes de um mesmo grupo como comuns e definidores das características dos que compõem aquela categoria, o que pode ser visto como um processo de simplificação que permite caracterizar um conjunto de indivíduos e descrever seus integrantes de forma rápida e pouco custosa do ponto de vista cognitivo. Essas características julgadas comuns podem ser chamadas de estereótipos. Pode-se dizer que:

A distinção de grupos diferentes vem geralmente acompanhada de uma valorização do endogrupo e de uma desvalorização do exogrupo. Assim, os estereótipos não cumprem só uma função cognitiva, mas também uma avaliativa. Quer dizer que os traços que os constituem levam os indivíduos a fazer julgamentos, geralmente negativos, sobre os membros dos grupos aos quais se referem. (Deschamps e Moliner, 2009, p. 35)

Tajfel (1982) afirma que o preconceito contra determinado grupo ativa frentes de defesa desse grupo, reduzindo as chances de intercâmbio e

promoção social intergrupos. Na cidade estudada, houve, após 1970, grande movimento de abertura da região, em decorrência do avanço econômico que marcou o município, resultando a chegada de pessoas pertencentes a outros grupos étnicos (Pacheco, 1994). Nota-se que houve casamentos interétnicos na sede do município, mas tal fenômeno não foi percebido no campo, uma vez que não foram encontrados casamentos interétnicos na zona rural do município. Entre os possíveis fatores explicativos de tal quadro estão as concepções culturalmente construídas sobre as *mulheres de fora*, as *brasileiras*, como são nomeadas.

De acordo com as concepções pomeranas, as mulheres brasileiras não trabalham [*no sentido de não compartilharem o trabalho na lavoura*], só os homens participam das atividades produtivas. É no momento do casamento que as clivagens e os estereótipos sobre os brasileiros aparecem com mais frequência. Especialmente quando o assunto é o dote. Muitos pomeranos acreditam que “as brasileiras” não possuem dote no momento do casamento. Nas falas informais dos pomeranos, temos como exemplo o seguinte enunciado: “Uma pomerana, quando se casa, ganha sempre algo para a casa, ou para a propriedade, necessário para dar início à vida de casal; no caso das brasileiras, estas dependem do marido até na hora do dote”. (Bahia, 2000, p. 130)

Considerados tais aspectos, é possível dizer que o casamento interétnico ainda enfrenta percalços, pelo fato de poder ser percebido como ameaça à preservação da identidade social, posto que pode afetar a manutenção de costumes, estilo de vida, língua e religião. Em outros estados brasileiros nos quais a colonização alemã se fez presente, os encontros amorosos eram promovidos em bailes como os que aconteciam na São Paulo do início do século XX, que “também alimentavam os casamentos intergrupais. Corais, bandas e *kerbs*, na colônia alemã, reuniam jovens casadoiros” (Del Priore, 2005). No Espírito Santo, em São Gabriel da Palha, colônia polonesa e italiana estabelecida nas proximidades do Rio Doce, também foi registrado exemplo de primeiros encontros amorosos em festas de casamentos:

Participamos juntos de um casamento, na casa do Senhor Stanislaw Konieczny ... começamos a nos envolver e dançamos ... Aí a grande surpresa: na despedida Kassimira me ofereceu um bonito buquê de rosas, do quintal da casa do casamento. (Glazar, 2005, p. 175)

Registros atestam a importância das festas religiosas para o grupo em questão, bem como enfatizam o casamento entre descendentes de pomeranos no Espírito Santo como “uma das principais tradições do imigrante alemão. É no *Pommerhochtiid* (termo que designa o Casamento Pomerano tradicional com seus costumes e rituais) que ele ainda consegue manifestar espontaneamente toda a sua identidade cultural” (Foerste e Jacob, 1997, p. 3). Vale lembrar que o batismo, a confirmação, a bênção matrimonial e o sepultamento são os “ritos eclesiais que acompanham as transições na vida das pessoas” (Droogers, 1984, p. 53), mas é no casamento que se verifica a maior e mais peculiar festa, “a mais importante oportunidade que os pomeranos têm para interromper a rotina de cada dia” (Droogers, 1984, p. 60).

Como ilustração comparativa, é possível mencionar que a endogamia também foi praticada na antiga São Paulo, uma vez que “entre as primeiras gerações de imigrantes era comum, também, o casamento intergrupar, pelo menos na primeira geração” (Del Priore, 2005, p. 252), mas deve ser lembrado que isso ocorreu no final do século XIX e no início do século XX. Nas circunstâncias descritas até aqui é compreensível que os relacionamentos afetivos que conduzirão ao casamento muitas vezes se iniciem durante outras festas de casamento, pois mesmo existindo outras oportunidades de encontro, elas não envolvem tantas atividades propícias às interações, além de não estarem marcadas pelo mesmo clima de união, de festividade, de futuro.

Comparando o grupo de imigrantes que reside na cidade com o grupo radicado no campo, percebe-se que tanto o isolamento geográfico como o padrão de atividades no âmbito da família e do trabalho rural parecem ter concorrido para que a endogamia se mantivesse como prática valorizada nas duas gerações entrevistadas. É evidente que a impermeabilidade às influências de outros grupos não é absoluta. O acesso aos meios de comunicação de massa, o contato intergrupar nas relações comerciais, a presença dos filhos nas escolas, as próprias transformações físicas, populacionais e institucionais da região, entre outros fatores, resultaram, lentamente, em pequenas transformações nas práticas, nos projetos, nos valores, no sentido de maior aproximação com a “brasilidade”, apesar do fator inibidor que é a dificuldade da língua.

O aumento substancial da população do município (de 23.268, em 1991, para 31.845 habitantes em 2007 – IBGE Cidades, 2007), por outro lado, indica possível aumento de

oportunidades de contato social, mas tais oportunidades parecem não se concretizar para a população rural em decorrência da forma como organizam suas atividades cotidianas. Ilustrando esse processo, o relato de um dos entrevistados indica que existia pouca chance das pessoas se unirem a outro indivíduo no mesmo grupo, pois

*naquele tempo juventude era pouca, não é igual hoje em dia, naquele tempo eram poucas pessoas na roça, os casamentos eram com pouca gente, eram 40, 50 famílias no baile e no casamento, hoje em dia tem 200, 300 famílias* (Entrevista 11, Homem, 78 anos).

Como contraponto, pode-se citar Féres-Carneiro (2001) que, em estudo intergeracional, constatou que, em jovens casais urbanos (25-35 anos), a preparação para o casamento ocorria de forma lenta devido à espera pela independência financeira de ambos os parceiros. Já entre os descendentes de pomeranos, no presente trabalho, a questão financeira não apareceu como sendo importante para a união dos casais, uma vez que, pela propriedade da terra e dos meios de produção, a estabilidade financeira é pressuposta em ambas as gerações, sendo a capacidade laboral e a produtividade dos parceiros fatores relevantes citados como atributos necessários na escolha do cônjuge em ambas as gerações.

Desse modo, no bloco temático *expectativas quanto ao casamento*, foram identificadas respostas que exprimem preocupações com formação familiar, com o trabalho em conjunto para aquisição de bens e com o desejo de felicidade. As respostas predominantes nos casais mais idosos se relacionavam à união para o trabalho e à aquisição de bens, respostas essas que também foram predominantes no caso dos casais mais jovens que mencionaram adicionalmente a formação de família própria. O desejo de felicidade foi mencionado apenas por uma mulher jovem.

Os resultados encontrados discrepam daqueles tipicamente obtidos com casais de regiões urbanas, como é o caso do estudo de Féres-Carneiro (2001), quanto à importância que os homens conferem, em suas escolhas amorosas, “aos atributos físicos - beleza, jovialidade - e à atração física” (p. 72), e quanto à valorização feita pelas mulheres ao romantismo do parceiro e quanto ao fato delas falarem em amor sem fazer referência à aparência física do parceiro. Féres-Carneiro (2001) constatou também, no grupo urbano que investigou, que a concepção masculina de casamento valoriza a “constituição de família”, enquanto a feminina o compreende como “relação amorosa”. Já no grupo

alvo da presente pesquisa, tanto para homens quanto para mulheres e em ambas as faixas etárias, predominaram respostas que enfatizaram o “trabalho em conjunto para aquisição de bens”, seguindo-se as respostas que destacaram a “constituição familiar” (mais frequentes entre os homens), evidenciando concepções mais uniformes a respeito de uniões conjugais a despeito do sexo e da idade dos participantes.

Esse mesmo sentido povoa as concepções e expectativas quanto ao casamento e quanto aos cônjuges nos depoimentos femininos de ambas as gerações. No sentido de casamento que desenvolveram, mesmo que haja alguma influência de valores românticos, permanece a ênfase no trabalho em conjunto:

*Foi bom, nós trabalhamos um bocado juntos, os dois juntos.* (Tradução/Entrevista 05, Mulher, 80 anos)

*Mas tá muito bom o casamento. Eu faço as minhas coisas aqui em casa, e ajudo ele. Igual final de semana, eu fico em casa para ajudar ele, eu limpo casa fim de semana, dia de semana eu ajudo na roça, nós vamos todo dia juntos trabalhar.* (Entrevista 02, Mulher, 18 anos)

Em consulta ao dicionário de pomerano recentemente editado (Tressmann, 2006), verificou-se que não há nessa língua palavra relativa ao sentido de amor romântico, talvez porque, no contexto ao qual o grupo se adaptou, a palavra eventualmente existente perdeu sentido e mergulhou no desuso. A expressão utilizada para responder a pergunta: “O que você sentiu por aquela pessoa que o motivou ao casamento?” é *habe gern*. Tal termo expressa o sentido de gostar, ter afinidade com alguém. A mulher pomerana é escolhida por representar uma *gaud fruug* ou *gaud meisch*, respectivamente, mulher boa ou pessoa boa. Não foi encontrada denominação na língua para o ideal de homem valorizado para o casamento. Os resultados obtidos nas entrevistas revelam que o amor romântico, muito valorizado em determinados grupos, não é citado como relevante para a escolha amorosa e para a concepção de casamento entre os participantes, indicando que outros valores têm maior peso no contexto em que vivem.

É possível dizer, comparativamente, que também para os descendentes germânicos residentes no Sul do país as escolhas amorosas envolvem requisitos semelhantes, mas destaca-se o fato de que é através da boa escolha do cônjuge que o nome da família poderá ser perpetuado através das gerações, revelando “que o casamento não é

apenas uma questão de escolha individual e expressa a tendência endogâmica do grupo” (Woortmann, 1994, p. 11). Nesse sentido, a escolha do cônjuge se apresenta como ocasião em que aspectos positivos do grupo ficam salientados e funcionam como um norteador que destaca apenas os focos possíveis da referida escolha que estão dentro do grupo, ou seja, que tenham a marca identitária que confirma tal grupo e o preserva.

Com relação à atividade sexual, comparando-se as duas gerações, foram encontradas nos casais mais jovens algumas práticas relativas ao início da vida conjugal que não ocorreram para os mais velhos. O relato de uma participante, por exemplo (Entrevista 02, Mulher, 18 anos), registra atividade sexual e convivência marital anterior ao casamento: “*Depois de um ano de namoro ele veio morar aqui comigo. Aí a gente resolveu casar, porque já que ele estava aqui comigo a gente decidiu assim ficar certo junto*”. Trata-se de inovação em termos de relações maritais, tanto pela coabitação anterior ao casamento, como pelo fato de ela ter acontecido na casa paterna da mulher, o que para os costumes tradicionais seria algo inimaginável (Pacheco, 1994). Exemplo comparável foi obtido de casal cujos componentes efetuaram um planejamento anterior à cerimônia, pois foram morar e trabalhar juntos com o fim de economizarem para a festa de casamento. Tais práticas são inovadoras e sinalizam a possibilidade de haver uma permissão para que a união ocorra antes da cerimônia oficial de casamento.

É interessante notar que as mudanças não acompanham uma linearidade, uma vez que, mesmo entre os casais mais jovens, ainda há traços de hábitos mais tradicionais de relacionamentos, como na Entrevista 05 (Homem, 28 anos): “*a gente se conheceu no casamento e a gente se encontrava ali no campo perto da casa dela, mas a mãe dela não deixava a gente sozinho, sempre tinha alguém da família por perto, tio, primo dela*”.

A festa foi relatada pelos casais mais antigos como parte essencial do casamento, mas em todos os casos havia restrição total ao contato sexual pré-nupcial, permitido apenas na noite anterior às núpcias, como atesta, veementemente, uma entrevistada de 80 anos:

*Mas eu casei virgem! Sabe quando nós dormimos juntos? Quinta-Feira, na véspera do casamento. Aí meu pai nos chamou e falou: - Falta cama, vocês vão dormir juntos, mas dorme como gente não como cachorrada! Ó, eu não sabia nada de sexo. Nada, nada, nada. Aí eu fiquei com tanta vergonha no outro dia porque o pessoal olhava para mim.* (Tradução/Entrevista 05, Mulher, 80 anos).

A necessidade de abstinência sexual até o casamento era reforçada explicitamente pelo pastor, em situação de natureza exemplar para o grupo, assim descrita pela mesma entrevistada:

*Ai nós compramos uma grinalda e o pastor disse que quando casava virgem botava umas continhas verdes no meio. [Entrevistadora: Mas a senhora sabe de alguém que casou sem a virgindade?] Sim, quando o pastor descobria eles tinham que ir na frente do altar confessar, na frente da comunidade. Ele fazia uma prédica danada que ninguém não voltava sem chorar não. (Tradução/Entrevista 05, Mulher, 80 anos)*

O teor do recorte da fala da entrevistada apresentado acima permite questionar se haveria possibilidade de relacionamento sexual anterior ao casamento para esse grupo, já que parece habitual o dirigente espiritual conduzir um ritual destinado a detectar e expor casais que tivessem vivido esse tipo de relacionamento. Quanto à iniciativa de estabelecimento de contato no primeiro encontro, todos os entrevistados falam da iniciativa masculina como única possibilidade de início de relacionamento amoroso, confirmando a tendência na comunidade campesina de ênfase no elemento masculino como ator privilegiado na esfera das interações com as mulheres.

*A gente fala forró, baile, casamento. Ai eu tava ali e eu fui ao encontro dela conversei com ela, ai a gente ficou naquele negócio ali se conhecendo, depois a gente se encontrou nas outras festas, forró, casamento, ai a gente foi namorando, noivamos e casamos. (Entrevista 03, Homem, 28 anos)*

Se os relatos mostraram que nos casamentos mais recentes ainda se verifica o cumprimento de tradições que remetem à assimetria entre os sexos, como a exigência de iniciativa masculina no estabelecimento de contato inicial entre solteiros, fica evidente a maior elasticidade de limites relativos à convivência marital, como a ausência de casamento oficial, permitida por espaço determinado de tempo, em alguns casos da geração de menos idade.

Os participantes foram quase unânimes em fornecer respostas um tanto evasivas quando perguntados sobre “Quem é responsável pelas decisões da família?” Entretanto, levando em conta elementos presentes em várias respostas e considerando que os entrevistados fazem parte de um grupo relativamente isolado com dificuldades de acesso aos meios de comunicação de massa, as relações cotidianas do casal, tal como descritas,

expressam situação diferenciada de poder entre os cônjuges quando são comparados casais de ambas as gerações. Alguns autores já registraram que as mulheres, após a segunda geração de imigrantes, mostraram-se bastante atuantes como trabalhadoras efetivas do campo (Dreher, 2008; Heinemann, 2008), não obstante, se mantém viva a situação de o homem ser, claramente, a referência no tocante às decisões familiares no grupo entrevistado, sendo este quem efetivamente decide as pendências familiares e econômicas. É interessante observar que essa condição difere daquela que se consolidou nos núcleos de ascendência italiana, nos quais as mulheres camponesas permaneceram exercendo atividades relativas à atividades domésticas e aos filhos e apenas sendo coadjuvantes aos homens na agricultura familiar (Beozzo, 1993).

Em relação a divisão de trabalho, as respostas sobre tarefas executadas no dia-a-dia por homens e por mulheres permitiram identificar as atividades mais frequentes: trabalho no campo; tarefas domésticas; ordenha de animais; cuidado com filhos; serviço pesado; cuidado com animais; afazeres urbanos. Em um primeiro olhar, essas categorias parecem mal formuladas, comportando superposições desnecessárias, mas, como se verá na sequência, são importantes para a discussão das atribuições masculinas e femininas.

Todas as oito mulheres entrevistadas citaram o trabalho no campo como parte de suas atribuições, com o que concordaram todos os homens que também consideraram o trabalho no campo como parte das atribuições femininas. Nenhum dos entrevistados (homens e mulheres) citou o trabalho no campo como atribuição exclusiva de algum dos sexos, ou seja, existe correspondência entre as respostas. Três dentre as oito mulheres, no entanto, fizeram uma ressalva quanto aos serviços mais pesados, diferenciando-os como atribuições exclusivamente masculinas, e confirmam essa realidade em suas falas: “*A mulher faz tudo igual ao homem, menos o peso. O homem carrega mais peso, a mulher menos*” (Entrevista 01, Mulher, 73 anos).

Emblematicamente, o termo “pesado” designa, para a maioria dos entrevistados, o trabalho restrito aos homens, mas não é isso que se percebe ao observar a rotina de trabalho no campo. Paulilo (1987), ao estudar o trabalho rural feminino e masculino em cinco regiões diferentes do Brasil, constatou a presença da distinção entre trabalho “leve” e “pesado”, mas percebeu que tal gradação “não se devia a uma qualidade do próprio esforço despendido, mas ao sexo de quem o executava... Qualquer trabalho era considerado leve se feito por mulheres, por mais exaustivo, desgastante ou

prejudicial à saúde que fosse” (Paulilo, 1987, p. 245). Os dados obtidos nas entrevistas realizadas para o presente estudo guardam similaridade com o que foi observado pelo autor citado. O trabalho dito árduo é atribuído exclusivamente aos homens, mas algumas mulheres relataram não haver diferença entre os serviços masculinos e femininos realizados no campo. Uma observação de Bahia (2000) aponta na mesma direção:

O domínio reservado às mulheres não se inscreve unicamente sob o teto da casa. As mulheres também trabalham na lavoura, fazem praticamente tudo o que os homens fazem. Semeiam, capinam, colhem. A aplicação de agrotóxico na plantação, a secagem do café para a venda e a arrumação dos produtos no caminhão são tarefas masculinas. Mas já pude presenciar inúmeras vezes mulheres enchendo caixas de verduras (cada caixa-padrão equivale a 22 quilos) e as carregando até o caminhão, tarefa considerada pelos pomeranos da terra quente [*existem diferenças na forma de organização do trabalho entre os descendentes de pomeranos localizados nas regiões de clima frio e de clima quente*] como sendo originalmente masculina. (p. 40)

As mulheres entrevistadas, predominantemente, disseram realizar o mesmo trabalho que os homens, atribuindo a si mesmas trabalhos que seriam exclusivos da esfera masculina. Uma delas diz, por exemplo, que *“as tarefas eram todas iguais, não tinha isso de mulher fazer uma coisa e homem fazer diferente, era tudo igual. Só que de casa a mulher cuida mais, mas os dois trabalhavam o tempo todo juntos”* (Entrevista 04, Mulher, 74 anos). Afirmações como essa revelam a dificuldade de apreender diferenças de responsabilidades femininas e masculinas no tocante ao trabalho no campo. A similaridade das tarefas executadas apareceu tanto nos relatos dos casais idosos quanto no que disseram os jovens, ainda que a indiferenciação seja mais nítida no relato dos participantes de maior idade, que atribuem todas as tarefas igualmente a ambos os sexos, como ocorre no exemplo que se segue: *“Faz tudo, a mulher na roça praticamente trabalha como um homem. Faz os serviços que tem que fazer dentro de casa. O homem não arruma a casa”* (Entrevista 01, Mulher, 73 anos).

Por outro lado, os homens, à unanimidade, disseram que *tarefas domésticas* eram responsabilidade das mulheres, sendo que sete dos oito homens afirmaram ajudar em tais tarefas quando convidados.

*Faz de tudo, faz comida, lava roupa, trabalha na roça, nós se ajuda no trabalho. Tratar dos porcos*

*esse é meu serviço, ela vai tirar leite, e depois vamos tomar o café e vamos para a roça.* (Entrevista 01, Homem 73 anos)

*Ela também vai para a roça, ela também faz o almoço, depois ela vai junto para a roça. Ela limpa a casa, eu ajudava a lavar a louça, tinha que vez que eu fazia até almoço.* (Entrevista 03, Homem 22 anos)

*A mulher acho que é cuidar da casa para não virar bagunça, cuidar do filho, geralmente é a mãe. Também eu cuido, quando eu posso eu dou banho, as vezes cuido dele enquanto ela está fazendo a janta.* (Entrevista 05, Homem 28 anos)

Assim como ocorre em grande parte das famílias brasileiras de trabalhadores rurais (Cunha, 1998; Aguiar, 1984; Beozzo, 1993), também nas famílias de descendentes de pomeranos os afazeres domésticos situam-se em “território” feminino, o que também ocorre, em geral, nas famílias urbanas de baixa renda, corroborando a visão de que o trabalho doméstico e a maternidade constituem o “substrato essencial da identidade feminina” (Sarti, 1996, p. 98). Reafirma-se, entretanto, ter ficado claro, no âmbito do grupo de entrevistados, que além dos afazeres domésticos e das tarefas ligadas à maternidade, também o trabalho na lavoura é responsabilidade das mulheres (ainda que não exclusivamente delas). Exemplificando:

*Nós trabalhamos um bocado junto, os dois juntos. Eu não ligava não quando ele estava doente eu não enfeitava serviço eu fazia de tudo. Eu buscava lenha, rachava lenha, consertava cerca, eu não tinha problema nenhum eu me virava como homem e como mulher.* (Tradução/Entrevista 05, Mulher, 80 anos)

*Nós trabalhamos na roça, cuidamos das coisas todas, plantamos verduras. Eu só capino e planto e ele pulveriza. É diferente porque é assim. É que eu não tenho força para carregar pulverizador, e veneno é muito forte.* (Entrevista 06, Mulher, 20 anos)

É possível dizer que a casa não é domínio exclusivo das mulheres, assim como a lavoura não é domínio exclusivo dos homens, ainda que essa inexistência de exclusividade não elimine uma visível e expressiva assimetria. Na família pomerana nota-se, portanto, que não há predomínio rígido de tarefas efetivamente executadas nem na casa nem na lavoura e, embora a mulher tenha sobre si a “responsabilidade” pelas tarefas de casa, também possui papel importante na responsabilidade do trabalho fora dela, mas ainda dentro da propriedade (sendo exceção, portanto,

apenas as atividades relacionadas à comercialização dos produtos).

As atividades *ordenha de animais e cuidados com os filhos* também são atribuídas exclusivamente às mulheres, aumentando a participação feminina nas atividades laborais. Constata-se, assim, que os afazeres femininos somados à jornada cotidiana exaustiva ligada ao trabalho na lavoura, ao mesmo tempo em que revela a importância da atuação da mulher na família, na economia e na reprodução de costumes, evidencia a existência concreta de dupla ou tripla jornada diária de trabalho. O que é necessário frisar é que isso não foi objeto de qualquer questionamento nas falas das entrevistadas.

É interessante mencionar que também em outros grupos de lavradores, no Nordeste do país, o cuidado com os filhos e com os animais domésticos é responsabilidade feminina, como revelam Herédia, Garcia e Garcia Junior (1984), pois “as atividades que esses animais exigem são também, como a casa, de responsabilidade feminina e não reconhecidas como trabalho. (...) Quanto à mulher, mãe de família, não se considera que trabalhe” (p. 31). O trabalho dessas mulheres do Nordeste, portanto, não é visto como tal - elas apenas ajudam os homens com seus trabalhos domésticos e quando é necessária sua presença em mutirões nas colheitas e no plantio da cana. Já para o grupo de descendentes de pomeranos estudado, às mulheres são atribuídas todas essas atividades, acrescidas também de responsabilidades na lavoura, implicando responsabilidades continuadas dia e noite, uma vez que após voltarem da lavoura devem cuidar da casa e dos filhos, enquanto o homem descansa da lida do dia-a-dia. As falas reproduzidas a seguir exemplificam tal situação:

*A maior dificuldade foi quando essa casa grande foi construída, tinha 4 filhos pequenos, um ainda amamentando, eu tinha que tomar conta dos filhos e ainda fazer o serviço de casa, tratar das criações, enquanto o marido ia para a mata cortar madeira para fazer a casa. (Tradução/Entrevista 12, Mulher, 78 anos)*

*É acordar, tomar café e arrumar a casa e sair para a roça no caso. Aí vai para a roça, depois vem fazer o almoço, e aí a gente volta para a roça e continua trabalhando. O G. fica sozinho. Ele acorda 3 horas da tarde, hora que a gente volta da roça. Depois eu levo ele de novo para a roça. Aí quando volta eu vou fazer o serviço de casa e dar banho no G., fazer janta essas coisas. (Entrevista 06, Mulher, 20 anos)*

Sarti (1996) diz que é possível identificar como característica típica de muitas famílias brasileiras

uma “precedência do homem sobre a mulher e da família sobre a casa, o homem é considerado o *chefe da família* e a mulher a *chefe de casa*” (Sarti, 1996, p. 63). Esse arranjo decorre do fato de o homem, historicamente, responsabilizar-se pelo sustento da família de forma quase exclusiva, trabalhando fora de casa, ficando sua esposa com as responsabilidades de cuidar da casa e dos filhos – que quase sempre eram muitos. No grupo alvo do presente estudo, entretanto, essa questão merece um esclarecimento à parte, uma vez que a mulher pomerana executa, como parte de suas atribuições principais, o trabalho braçal na lavoura, da mesma forma como o faz o homem. Assim, a mulher executa trabalho familiar dentro e fora da casa, com o que também é provedora da família.

Em estudo intergeracional realizado em Portugal, Torres (2000) salienta que em ambas as gerações, mormente na de mais idade, o trabalho feminino relacionado à casa também é desconsiderado como parte das necessidades essenciais de sobrevivência da família, sendo este fato constatado tanto nos discursos de homens quanto de mulheres. Já a atividade profissional fora de casa parece valorizada pelas mulheres, pois aponta para “acréscimo de poder na relação conjugal perante o marido” (p. 141), pois o valor da remuneração promove uma aparente igualdade de condições entre os sexos.

No grupo de participantes da presente pesquisa, o trabalho feminino também parece ser pouco reconhecido. O poder familiar está associado ao universo masculino, mesmo que no contexto de seu grupo as mulheres trabalhem tanto quanto os maridos na lavoura, e façam adicionalmente todo o trabalho relacionado à casa e ao cuidado com os filhos.

Em várias afirmações dos participantes de ambas as gerações, fica claro que a mulher não pode ser considerada chefe de família em conjunto com o homem, pois “*a cabeça é o pai*” (Entrevista 06, Homem, 78 anos). Um aspecto importante para a compreensão de como a realidade foi acomodada à tradição, nesse grupo em especial, é o fato da comercialização do produto da lavoura ser feito na cidade e ser atribuição dos homens. Também Beozzo (1993) aponta que, em culturas rurais de colonização alemã, a mulher, em verdade, “pouco aparece na vida pública, mas nos assuntos familiares a sua influência é considerável” (p. 71). Esse aspecto, de certa forma, propicia a caracterização do homem como provedor, mantendo intacta a visão tradicional sobre a posição da mulher nas sociedades campesinas. Mesmo em outros contextos, como no caso dos pequenos produtores familiares ligados ao cultivo de cana-de-



açúcar no nordeste brasileiro, está reservada ao homem a responsabilidade de manter a casa, sendo a comercialização da produção considerada como prolongamento de seu trabalho (Herédia et al., 1984).

No grupo dos participantes - descendentes de pomeranos - a situação não é diferente. As entrevistas mostraram que a grande maioria dos participantes, independentemente da faixa etária, reconhece que nas atividades exteriores à propriedade há forte predomínio da presença masculina, ainda que as mulheres jovens relatem que, amiúde, acompanham os homens nas compras e em outras atividades na cidade – atividades civis, cuidados com a saúde e festividades. Portanto, os afazeres urbanos em ambas as gerações permanecem sob cuidados masculinos. Também é do domínio masculino a permissão para operar veículos, tanto para trabalho como para passeio. No grupo estudado, há a exceção de uma mulher mais nova que possui habilitação para dirigir motocicleta, efetivamente utilizada como meio de transporte para trabalhos na propriedade de seus pais, uma vez que seu marido não aprecia dirigir.

*Eu já fui duas vezes na rua de moto de noite, porque de dia tem muito carro. De noite eu fui duas vezes. Quando eu fui escolher as minhas fotos do casamento, eu fui de noite. [Você foi sozinha?]. Não ele foi junto. Mas ele nem sabe andar de moto. Como a gente vai todo dia trabalhar lá em casa, a gente comprou uma Bis. Ele não sabe dirigir. Eu vou dirigindo e ele vai atrás. (Entrevista 16, Mulher, 21 anos)*

As informações fornecidas por metade dos dezesseis entrevistados revelam que, em relação ao processo de tomada de decisões familiares, existe reconhecimento de que as decisões resultam de atuação conjunta entre marido e mulher, porém todos os entrevistados de mais idade (homens e mulheres) ressaltam que a palavra final é do homem; “*Nós sentamos juntos e vamos conversar, mas eu na frente, né?*” (Entrevista 01, Homem, 73 anos). Apenas em um caso entre os idosos a reserva do direito de decidir é claramente afirmada: “*eu é quem decido, eu é que falo o que deve ser feito e o que não deve ser feito*” (Entrevista 11, Homem 78 anos), o que também se verificou em dois casos de entrevistados mais novos.

As respostas dos participantes de diferentes gerações não são inteiramente concordantes. Entre os mais novos, houve reconhecimento de participação ampliada das mulheres nos processos decisórios, tendo os homens sido unânimes em dizer que a decisão masculina é precedida por

conversa com a esposa ou pelo seu aval: “*Só se ela liberar. Se ela assinar embaixo eu vou lá e faço o negócio, agora se ela não concordar eu não faço. A gente discute os dois, se vai dar ou não vai para pagar, como é que vai ser, como é que está a situação financeira*” (Entrevista 13, Homem, 27 anos). Mesmo considerando essas sutis alterações nas relações entre marido e esposa, em um jogo de ajustes ora mais, ora menos explícito, a situação atual não pode ser vista como totalmente distinta da anteriormente vigente. O maior reconhecimento da mulher como participante efetiva das decisões familiares resultante das conquistas femininas quanto ao trabalho fora do ambiente doméstico verificadas no contexto urbano, principalmente, não é similar ao que ocorreu no contexto rural. Stropasolas (2004), por exemplo, percebeu que, nos casamentos campestres, pode-se dizer em relação às mulheres que mesmo com “*toda liberdade que o emprego e o dinheiro possa representar, percebe-se que essas conquistas arrastam no seu âmago, ainda, o conceito de ajuda ao marido*” (p. 262).

No contexto do presente estudo, pode-se dizer, como evidenciam os relatos obtidos dos participantes, que o trabalho feminino está longe de ser secundário em relação ao sustento familiar, além de ser essencial na manutenção da casa, e isso parece ter sido sempre assim, como assinala Thies (2008):

*A mulher pomerana, embora não apareça explicitamente na história e no contexto da imigração, exerce um importante poder na tomada de decisões. São as mulheres que cuidam do entorno da casa e da produção da culinária, por exemplo. São elas que mantêm em movimento uma grande parte dos “saberes” culturais. A cultura masculina “impõe” que o homem fale. (p. 30)*

Para Sarti (1996) a autoridade familiar, ligada à mediação entre a família e o mundo externo, permanece sendo atribuição masculina nos grupos urbanos de baixa renda. Em muitos outros grupos isso é constatado, inclusive no grupo alvo do presente estudo, no qual as mulheres participantes pouco se deslocam do núcleo familiar. É exceção a permissão dada às mulheres mais jovens para participarem das compras na cidade, possibilidade não mencionada pelas entrevistadas de mais idade, “*a gente conversa sobre o que ela quer que eu compre na rua*” (Entrevista 07, Homem, 83 anos).

*Dia de segunda eu vou para a cidade resolver assuntos de banco. Cheque que eu movimento, conferir a conta e quando ela tem alguma coisa para fazer ela vai junto e quando ela não tem ela fica em casa. (Entrevista 13, Homem, 27 anos)*

Fehlberg, J.; Melo, D. M. de; Menandro, P. R. M.; & Rodrigues, M. M. P. “Casamento Pomerano” e Trabalho Feminino: Um Estudo com Casais de Duas Gerações

*Tudo o que acontece na vida a gente conversa junto, quando ele vai na Ceasa [Entrepósito Comercial da Capital] as vezes ele conta como foi. (Entrevista 04, Mulher, 18 anos)*

*Ele faz o serviço pesado e vai fazer feira lá na Bahia. Ele vai na rua fazer o serviço de banco na segunda-feira, e de sexta para sábado ele viaja para fazer feira. Eu não gosto de ir na rua, eu gosto de ficar mais em casa mesmo. (Entrevista 14, Mulher, 22 anos)*

*Quando eu ia para algum lugar vender, eu colocava no lombo do burro, eu carregava. (Entrevista 01, Homem, 73 anos)*

Levando-se em conta a exclusividade masculina quanto aos afazeres urbanos e o unilinguístico das mulheres mais velhas, pode-se entender que a socialização da mulher nesse grupo estava restrita ao ambiente da casa e da família e também à limitação da língua pomerana. Nenhuma das quatro mulheres idosas entrevistadas fala português, condição historicamente determinada que dificultou seu acesso a indivíduos não descendentes de pomeranos. Assim, não é difícil entender que a concretização das trocas entre o mundo externo seja delegada exclusivamente aos homens, posto haver impedimentos culturais ao trânsito do feminino fora do ambiente familiar da propriedade. Já as mulheres mais jovens entrevistadas, apesar de predominantemente utilizarem a língua pomerana na comunicação e relataram ter dificuldades em utilizar o português, são todas bilíngues e participam das atividades urbanas em mais ocasiões.

A força popular dos movimentos de trabalhadoras rurais em todo o país, propugnando

pela defesa de critérios mais justos de Reforma Agrária e pela defesa de igualdade de direitos entre trabalhadores rurais e urbanos, contribuiu para que a Constituição de 1988 contemplasse muitas das reivindicações apresentadas ao legislador (Carneiro, 2001; Deere, 2004). O Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais centralizou suas reivindicações em duas vertentes: “a incorporação de mulheres nos sindicatos e a extensão dos benefícios de seguridade social, incluindo licença-maternidade paga e aposentadoria para as mulheres trabalhadoras rurais” (Deere, 2004, p. 180). A partir de 1988, esses direitos foram garantidos também para as mulheres que atuam na agricultura familiar, incluindo o acesso à transmissão da terra. Apesar de poucos censos latino-americanos apresentarem dados relativos ao número de mulheres proprietárias de terra, há evidências de que esse número é crescente, segundo Deere e León (2003).

No caso do Espírito Santo, percebe-se nos dados da Tabela 1, apresentada abaixo (IBGE/Censo Agropecuário 2006), que o número de mulheres trabalhadoras rurais que atuam em modelo de agricultura familiar no estado (68.726 mulheres) corresponde a 51,5% do montante de trabalhadores rurais familiares do sexo masculino que atuam em agricultura familiar (133.443 homens), ou a 34% do conjunto de todos os trabalhadores envolvidos com agricultura familiar. No modelo de agricultura não familiar, por outro lado, o percentual de trabalhadoras (28.541 mulheres) corresponde a 32,9% dos trabalhadores homens (86.849), ou a 24,7% da soma dos trabalhadores de ambos os sexos. Fica evidente, então, que no Espírito Santo o maior percentual de mulheres trabalhadoras rurais pode ser encontrado na agricultura familiar.

**Tabela 1** – Pessoal ocupado no estabelecimento em 31/12, por sexo, segundo a agricultura familiar – Espírito Santo – 2006

Agricultura Familiar	Pessoal ocupado (¹) no estabelecimento em 31/12/2006					
	Total		Sexo			
			Homens		Mulheres	
Total	De 14 anos e mais	Total	De 14 anos e mais	Total	De 14 anos e mais	
<b>Total</b>	<b>317.559</b>	<b>301.682</b>	<b>220.292</b>	<b>211.181</b>	<b>97.267</b>	<b>90.501</b>
Agricultura familiar - Lei 11. 326	202.169	191.239	133.443	127.347	68.726	63.892
Não familiar	115.390	110.443	86.849	83.834	28.541	26.609

Fonte: IBGE, Censo Agropecuário 2006.

(¹) inclusive produtor.

Quando os dados acima referidos são comparados com dados relativos aos proprietários dos estabelecimentos rurais que os dirigem, a

presença de mulheres se mostra bem menos expressiva. O número de mulheres em tal condição (7.326) representa apenas 12,2% do conjunto de

Fehlberg, J.; Melo, D. M. de; Menandro, P. R. M.; & Rodrigues, M. M. P. “Casamento Pomerano” e Trabalho Feminino: Um Estudo com Casais de Duas Gerações

homens na mesma condição (60.077), ou 10,9% do total de proprietários que dirigem seus estabelecimentos. A Tabela 2, reproduzida abaixo

foi utilizada como referência (IBGE/Censo Agropecuário, 2006).

**Tabela 2** – Produtor na direção dos trabalhos do estabelecimento, por sexo e grupos de anos de direção, segundo a agricultura familiar – Espírito Santo – 2006

Agricultura Familiar	Produtor na direção dos trabalhos do estabelecimento, por sexo e grupos de anos de direção							
	Homens				Mulheres			
	Menos de 1 ano	De 1 a menos de 5 anos	De 5 a menos de 10 anos	De 10 anos e mais	Menos de 1 ano	De 1 a menos de 5 anos	De 5 a menos de 10 anos	De 10 anos e mais
<b>Total</b>	<b>1.888</b>	<b>12.719</b>	<b>13.369</b>	<b>47.791</b>	<b>243</b>	<b>1.529</b>	<b>1.525</b>	<b>5.292</b>
Agricultura familiar – Lei 11. 326	1.485	10.096	10.656	37.840	210	1.310	1.299	4.507
Não familiar	403	2.623	2.713	9.951	33	219	226	785

Fonte: IBGE, Censo Agropecuário, 2006.

Acredita-se que os direitos adquiridos pelas trabalhadoras rurais como decorrência das gestões do Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais, ao menos parcialmente, contribuíram para assegurar uma fatia de poder no âmbito das relações familiares (Carneiro, 2001; Brumer, 2004) e para fortalecer sua identidade de trabalhadora rural principalmente no contexto da agricultura familiar. O número de mulheres sindicalizadas aumentou consideravelmente em todo o país (Paulilo, 2004), aumento esse também verificado em Santa Maria de Jetibá. O Sindicato de Trabalhadores Rurais, que se desligou da cidade vizinha e se tornou autônomo em 2005, conta hoje com 2.687 homens e 2.375 mulheres afiliados, segundo informações colhidas na própria instituição. A pequena diferença no número de registros entre mulheres e homens é resultado do aumento do interesse das mulheres pela participação na cidadania e no reconhecimento de seus direitos como trabalhadoras rurais (aposentadoria rural, auxílio doença, licença maternidade e participação na partilha e propriedade da terra). Adicionalmente, é reforçada a identidade de Lavradora / Lavrador, como foi declarado pelos entrevistados.

Todos os aspectos até aqui mencionados permitem caminhar para considerações finais nas quais algumas interpretações são apresentadas à guisa de conclusão. Retomando alguns pontos, é importante ressaltar que a língua desconhecida dos demais municípios não descendentes de pomeranos, os costumes diferenciados muitas vezes percebidos com estranheza, o isolamento geográfico de muitas propriedades rurais, a manutenção da endogamia para a qual não existem muitas alternativas no contexto retratado, são todos fatores relevantes para

a conservação de uma identidade étnica que remonta aos primeiros imigrantes, pomeranos de fato. Alguns aspectos dessa condição identitária, entretanto, se modificaram ao longo do tempo, como não pode deixar de ocorrer, uma vez que haveria grande dificuldade em manter a situação de isolamento de um grupo próximo ao meio urbano.

As diversas condições e os vários acontecimentos que foram arrolados podem ser tomados como indicativos de transformações nas relações de gênero. Eles evidenciam que é aceitável o reconhecimento de que a condição de vida de algumas mulheres (ou seja, das mulheres que viveram, ainda que parcialmente, essas condições ou acontecimentos) mudou em muitos aspectos. Essas mudanças, no entanto, ainda estão em processo e não atingem as mulheres de forma generalizada. A assimetria nas relações de poder, com o homem responsável pelas decisões mais significativas para a vida familiar, ainda é uma realidade pouco questionada.

Falar das conquistas das mulheres na agricultura familiar é tocar na questão de gênero, uma vez que os direitos adquiridos proporcionam gradativamente uma mudança nas relações de poder dentro da família. Mesmo que as práticas que estabelecem os direitos consuetudinários ainda tentem excluir as mulheres do acesso à herança da terra, lembrando que no passado as “mulheres herdavam uma mula e uma sela, uma vaca que já terá parido, uma cama, um enxoval, uma mala ou baú, uma máquina de costura e, se a família é remediada, um armário” (Roche, 1968, p. 275), a legislação em vigor proíbe essa prática, assegurando direitos iguais em relação à herança (ainda que em termos práticos esse direito muitas

vezes não seja garantido). Isso permitiu que o bem mais importante para os camponeses - a terra - pudesse estar algumas vezes sob domínio da mulher. Com isso, o poder - outrora atribuição masculina exclusiva - passou a sofrer interferência da condição da mulher, agora um pouco distinta, como exemplificado por novas configurações de divisão do trabalho entre os pares.

De certa forma, o que está sendo constatado é que, à medida que a atuação da mulher participante deste estudo não avança significativamente além das fronteiras de seu território familiar e conjugal onde ela é de alguma forma “protegida”, mas também é “explorada”, sua condição de dependência se mantém. No caso das mulheres descendentes de pomeranos, a fronteira desse território inclui ainda um aspecto cultural bem definido.

Os tímidos avanços quanto à propriedade da terra, à sindicalização da mulher reconhecidamente produtora rural e aos direitos garantidos por lei contribuíram ainda muito pouco para elevação do nível de participação social e de poder exercido pela mulher descendente de pomeranos, proporcionando alterações ainda modestas em comparação ao quadro anterior em que viviam, principalmente no caso das participantes mais idosas, quadro esse que incluía, por exemplo: pequena ou nenhuma força nas decisões familiares; informalização da condição de lavradoras; escassa participação nas atividades sociais fora da propriedade; ausência de oportunidade de aprendizado da língua portuguesa. Além do que já foi apontado nas esferas legais e trabalhistas, outras pequenas-grandes mudanças podem ser indicadas, entre elas o acesso de mulheres das gerações mais novas ao aprendizado da língua portuguesa e a possibilidade de maior trânsito e maior contato com outros grupos na sede urbana da região (ainda que acompanhada do cônjuge, em muitos casos). Nesse sentido, destaca-se que, mesmo sendo modesta a alteração verificada da posição ocupada pela mulher na família descendente de pomeranos, constatou-se certa aceitação de alguma mobilidade nas relações de poder intragrupal e algumas redefinições na identidade social da mulher que integra esse grupo (Tajfel, 1982).

## Referências

- Aguiar, N. (1984). *Mulheres na força de Trabalho na América Latina: Análises Qualitativas*. Petrópolis: Vozes.
- Albuquerque, F. J. B. (2002). Psicologia Social e Formas de Vida Rural no Brasil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(1), 37-42.
- Amâncio, L. (2006). Identidade Social e Relações Intergrupais. In J. Vala & B. Monteiro (Orgs.), *Psicologia Social* (7a. ed., pp. 387-409). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bahia, J. (2000). *O tiro da Bruxa: identidade, magia e religião entre camponeses pomeranos do Espírito Santo*. Tese de Doutorado, Antropologia Cultural, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Bahia, J. (2001). “A lei da vida”: confirmação, evasão escolar e reinvenção da identidade entre os pomeranos. *Educação e Pesquisa*, 27(1), 69-82.
- Bardin, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Benincá, C. R. S., & Gomes, W. B. (1998). Relatos de mães sobre transformações familiares em três gerações. *Estudos de Psicologia*, 3 (2), 177-205.
- Beozzo, J. O. (1993). A família escrava e imigrante na transição do trabalho escravo para o livre - A Igreja Católica ante os dois tipos de família. In M. L. Marcílio (Org.), *Família, Mulher, Sexualidade e Igreja no Brasil*. (pp. 29-100). São Paulo: Edições Loyola.
- Brumer, A. (2004). Gênero e Agricultura: A situação da mulher na Agricultura do Rio Grande do Sul. *Revista Estudos Feministas*, 12 (1), 205-227.
- Cunha, A. D. C. (1998). Relações de Gênero na agricultura familiar no perímetro irrigado de São Gonçalo (PB). In C. Bruschini & H. B. Holanda (Orgs.), *Horizontes plurais: novos estudos de gênero no Brasil* (pp. 193-224). São Paulo: Editora 34.
- Carneiro, M. J. (2001). Herança e gênero entre agricultores familiares. *Revista Estudos Feministas*, 9(1), 22-55.
- Deschamps, J. C. e Moliner, P. (2009). *A identidade em psicologia social: Dos processos identitários às representações sociais*. Petrópolis: Vozes.

- Fehlberg, J.; Melo, D. M. de; Menandro, P. R. M.; & Rodrigues, M. M. P. “Casamento Pomerano” e Trabalho Feminino: Um Estudo com Casais de Duas Gerações
- Deere, C. D. (2004). Os direitos da mulher à terra e os movimentos sociais rurais na reforma agrária brasileira. *Revista Estudos Feministas*, 12(1), 175-204.
- Deere, C. D., & León, M. (2003). Diferenças de gênero em relação a bens: propriedade fundiária na América Latina. *Sociologias*, 5(10), 100-153.
- Del Priore, M. (2005). *História do amor no Brasil*. São Paulo: Contexto.
- Dreher, M. (2008). Há entre os pomeranos uma ética de trabalho muito acentuada. *Revista do Instituto Humanitas Unisinos*, 8(271), 20-22. Recuperado em 18 de junho de 2012, de <http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHOnlineEdicao271.pdf>
- Droogers, A. F. (1984). *Religiosidade popular luterana: relatório sobre uma pesquisa no Espírito Santo, em julho de 1982*. São Leopoldo: Editora Sinodal.
- Féres-Carneiro, T. (2001). Casamento Contemporâneo: Construção da Identidade Conjugal. In T. Féres-Carneiro (Org.), *Casamento e família: do social à clínica* (1a ed., pp. 67-80). Rio de Janeiro: Nau.
- Foerste, E., & Jacob, J. K. (1997). *Pommerhochtied: um casamento pomerano no Espírito Santo*. Vila Pavão: Prefeitura Municipal/Consulado Geral da República Federal da Alemanha.
- Glazar, E. (2005). *Brava Gente Polonesa*. Vitória: Flor & Cultura.
- Heinemann, J. C. (2008). Bons soldados e excelentes agricultores. *Revista do Instituto Humanitas Unisinos*, 8(271), 05-08. Recuperado em 18 de junho de 2012, de <http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHOnlineEdicao271.pdf>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2001). *Sinopse Preliminar do Censo Demográfico 2000. Vol. 7*. Rio de Janeiro: IBGE.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2007). *Cidades*. Rio de Janeiro: IBGE. Recuperado em 18 de junho de 2012, de <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2006). *Censo Agropecuário 2006*. Rio de Janeiro: IBGE. Recuperado em 18 de junho de 2012, de [ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo\\_Agropecuario\\_2006/agri\\_familiar\\_2006/](ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Agropecuario_2006/agri_familiar_2006/)
- Herédia, B. M. A., Garcia, M. F., & Garcia Junior, A. R. (1984). O lugar da mulher em unidades domésticas camponesas. In N. Aguiar (Org.), *Mulheres na força de Trabalho na América Latina: Análises Qualitativas* (pp. 29-44). Petrópolis: Vozes.
- Medeiros, L. S. (2003). *Reforma Agrária no Brasil: História e atualidade da luta pela terra*. São Paulo: Perseu Abramo.
- Mello, A. M. R. (2002). Efeitos subjetivos da campanha de Nacionalização de Getúlio Vargas sobre os descendentes imigrantes alemães, na região Santa Cruz do Sul/SC. In *Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE)*. Natal: Sociedade Brasileira de História da Educação. Recuperado em 18 de junho de 2012, de <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema6/0620.pdf>
- Pacheco, R. J. C. (1994). *Estudos Espírito-Santenses*. (Coleção Cadernos de História, 05). Vitória: Instituto Histórico e Geográfico do Espírito Santo.
- Paulilo, M. I. S. (1987). O peso do trabalho leve. *Ciência Hoje*, 5(28), 64-70.
- Paulilo, M. I. S. (2004). Trabalho Familiar: Uma categoria esquecida de análise. *Revista Estudos Feministas*, 12(1), 229-252.
- Roche, J. (1968). *A colonização Alemã no Espírito Santo*. São Paulo: Edusp.
- Rölke, H. R. (1996). *Descobrimos raízes: aspectos geográficos, históricos e culturais da Pomerânea*. Vitória: UFES - Secretaria de Produção e Difusão Cultural.
- Saletto, N. (1996). *Trabalhadores Nacionais e Imigrantes no Mercado de Trabalho do Espírito Santo (1888-1930)*. Vitória: Edufes.

Fehlberg, J.; Melo, D. M. de; Menandro, P. R. M.; & Rodrigues, M. M. P. "Casamento Pomerano" e Trabalho Feminino: Um Estudo com Casais de Duas Gerações

- Sarti, C. A. (1996). *A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres*. São Paulo: Autores Associados.
- Scott, J. W. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, 20(2), 71-99.
- Seyferth, G. (1997). Assimilação dos imigrantes como questão nacional. *Mana – Estudos em Antropologia Social*, 3(1), 95-131.
- Seyferth, G. (2004). A ideia de cultura teuto-brasileira: literatura, identidade e os significados da etnicidade. *Horizontes Antropológicos*, 10(22), 149-197.
- Stropasolas, V. L. (2004). O valor do casamento na agricultura familiar. *Revista Estudos Feministas*, 12(1), 253-267.
- Tajfel, H. (1982). Social Psychology of Intergroup Relations. *Annual Reviews Psychology*, 33, 1-39.
- Torres, A. (2000). A individualização do feminino o casamento e o amor. In C. Peixoto. *Família e Individualização*. Rio de Janeiro: FGV.
- Thies, V. G. (2008). Uma cultura ameaçada. *Revista do Instituto Humanitas Unisinos*, 8(271), 29-30. Recuperado em 18 de junho de 2012, de <http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHOnlineEdicao271.pdf>
- Tressmann, I. (2006). *Dicionário Enciclopédico Pomerano-Português*. Vitória: Sodré.
- Turato, E. R. (2003). *Tratado de metodologia da pesquisa clínico-qualitativa*. Petrópolis: Vozes.
- Wachholz, H. (2008) Triglaw: a proteção pomerana. *Revista do Instituto Humanitas Unisinos*, 8(271), 13-16. Recuperado em 18 de junho de 2012, de <http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHOnlineEdicao271.pdf>
- Wagemann, E. (1949). *A colonização alemã no Espírito Santo*. Rio de Janeiro: Serviço Geográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
- Willems, E. (1980). *A aculturação dos Alemães no Sul do Brasil*. São Paulo: Nacional.
- Woortmann, E. F. (1994). A árvore da memória. *Anuário Antropológico*, 92. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

Recebido: 21/02/2011  
Revisado: 21/10/2011  
Aprovado: 15/12/2011

## **A Dança do Eu: Sentidos da Experiência da Biodança nos Movimentos da Subjetividade**

### **The Dance of the Self: Meanings of the Experience of Biodanza in the Movements of Subjectivity**

Alice Casanova dos Reis<sup>1</sup>

#### **Resumo**

A Biodança é um sistema de desenvolvimento interpessoal, criado pelo psicólogo Rolando Toro e baseado em vivências em grupo, mediadas pela música e dança. Este trabalho relata parte de uma pesquisa em Psicologia Social, tendo como objetivo compreender os sentidos atribuídos à experiência da Biodança, pelas participantes de um grupo investigado, e discutir suas implicações sobre a constituição da subjetividade. Para a coleta de dados, utilizou-se a observação-participante e a entrevista, cujas informações foram analisadas seguindo o método fenomenológico. O material aqui apresentado mostra que a experiência da Biodança é multifacetada, constituindo-se como uma experiência terapêutica, de aprendizagem, da identidade, do olhar, afetiva, do presente. Nos diferentes desdobramentos dessa experiência, destaca-se o próprio movimento da subjetividade em seus processos de mudança. Conclui-se que a Biodança é uma experiência criativa, que traz também um sentido estético, pois engendra, na dança do eu, a vivência de ser outro.

**Palavras- chave:** Biodança; subjetividade; experiência; alteridade.

#### **Abstract**

Biodanza is a system of interpersonal development created by psychologist Rolando Toro and based on group experiences, mediated by music and dance. This work reports part of a survey in Social Psychology, whose objective is to understand the meanings attributed to the Biodanza experience by the participants of a group which was investigated, and to discuss its implications regarding the constitution of the subjectivity. For the data collection, the participant observation and the interview were used, and the information was analyzed by means of the phenomenological method. The material presented in this work shows that the Biodanza experience is multifaceted, consisting of a therapeutic experience involving learning, identity, the look, affection, and the present. In the different varieties of this experience, the very movement of the subjectivity is highlighted in its processes of change. In conclusion, Biodanza is a creative experience, which also brings an aesthetical sense, for it engenders, in the dance of the self, the experience of being someone else.

**Keywords:** Biodanza; subjectivity; experience; alterity.

---

<sup>1</sup> Doutora em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo (USP). Pesquisadora do Laboratório de Psicologia da Arte (LAPA), do Instituto de Psicologia da USP. Endereço para correspondência: Servidão Maria Martins das Chagas, 25, Rio Tavares, Florianópolis, SC, CEP 88.048-338. Endereço eletrônico: alicecasanova@yahoo.com.br

*'Eu', dizes; e ufanas-te desta palavra. Mais ainda maior, no que não queres acreditar - é o teu corpo e a sua grande razão: esta não diz o eu, mas faz o eu.*  
Friedrich Nietzsche (2000).

### **Prelúdio: a Entrada no Tema**

O presente artigo origina-se a partir de uma pesquisa em Psicologia Social<sup>2</sup>, tendo como objetivo compreender os sentidos da experiência vivida por participantes de um grupo de Biodança e refletir acerca de suas implicações sobre a constituição da subjetividade. A Biodança é um sistema de desenvolvimento interpessoal criado na década de 1960 pelo psicólogo chileno Rolando Toro (1924-2010), estando hoje difundida em diversos países da América, Europa, África e Ásia. Ela consiste em encontros realizados em grupo, semanalmente, onde são propostas vivências mediadas pela música e dança, tendo como finalidade promover a (re)conexão do ser humano consigo próprio e com o outro. Segundo define Toro (2002), “A *Biodanza* é um sistema de integração humana, de renovação orgânica, de reeducação afetiva e de reaprendizagem das funções originais da vida” (p. 33, grifo do autor).

A prática social da Biodança é aqui pensada a partir da noção fenomenológica de experiência (Merleau-Ponty, 2006), ou seja, como atividade fundamentalmente mediada pela percepção, envolvendo uma forma de consciência pré-reflexiva, na qual nossa relação com o mundo e com os outros se dá pelo corpo. Essa concepção de experiência influenciou Toro (2002) no desenvolvimento do método da Biodança, baseado na categoria vivência. A vivência designa a intensa experiência de viver o aqui e agora, uma “experiência original de nós mesmos, da nossa identidade, anterior a qualquer elaboração simbólica ou racional” (Toro, 2002, p. 30). Na prática da Biodança, as vivências são exercícios específicos desenvolvidos por Toro e propostos pelo facilitador (o coordenador do grupo), baseando-se no significado primordial da dança como movimento integrativo e expressão da subjetividade.

A ideia de subjetividade é historicamente marcada por certas conotações dicotômicas, cujas raízes podem ser associadas à máxima cartesiana “penso, logo existo”, a partir da qual o fundamento do eu é localizado no pensamento, sendo o corpo o

lugar do engano. Como herdeira dessa visão que cinde o humano em mente e corpo, a psicologia muitas vezes desliza ora para um dos polos ora para outro, incorrendo em ambos os casos em um reducionismo. Daí a importância de refletirmos sobre a subjetividade articulada à corporeidade (Reis, 2011a), como modo de ser-no-mundo, (re)constituído na intersecção de minhas experiências com as do outro, as quais são mediadas, primordialmente, pelo corpo (Merleau-Ponty, 2006).

Para Merleau-Ponty (2006) é pelo corpo que percebemos o mundo e o outro, sendo que nessa relação emergem sentidos pelos quais a subjetividade se (re)constitui, pois o ser humano é um campo intersubjetivo. Isso implica em reconhecermos que “a dimensão da relação com um outro é fundante do próprio sujeito” (Zanella, 2005, p. 102) e que essa relação, mediada por significados histórica e socialmente construídos, concretiza-se primordialmente através do corpo. Na Biodança, esse campo se configura a partir das vivências, que possuem uma qualidade ontológica, estando ligadas ao ser e à percepção de estar vivo. A vivência é uma experiência que “comunica um conteúdo preciso de sensações e de percepções, e que anula a distância entre aquilo que se sente e a observação do próprio sentir” (Toro, 2002, p. 32).

A vivência em Biodança é, portanto, uma experiência integrativa, que nos permite pensar a subjetividade em sua dimensão essencialmente relacional, para além das categorias de interior e exterior, porque “O interior e o exterior são inseparáveis. O mundo inteiro está dentro de mim e eu estou inteiro fora de mim” (Merleau-Ponty, 2006, p. 546). Nessa perspectiva, entende-se que “a subjetividade não se opõe à objetividade, não se trata de algo ‘dentro’ que se opõe ao ‘fora’, mas que a subjetividade se constitui na intersecção através da qual o corpo me ata ao mundo” (Reis, 2011a, p. 37). Partindo desses aportes, procurou-se compreender que sentidos perpassam essa relação no contexto de um grupo de Biodança.

### **Partitura: o Desenho da Pesquisa**

Para investigar os sentidos da experiência (inter)subjetiva da Biodança, utilizei o método fenomenológico, o qual tem se mostrado adequado “Sempre que se queira dar destaque à experiência de vida das pessoas” (Moreira, 2004, p. 60). A fenomenologia nasce como filosofia no início do século XX. Fundada por Husserl, ela foi definida como o estudo das essências e sistematizada como um retorno às coisas mesmas. A noção de essência, entretanto, não desconsidera a historicidade dos

<sup>2</sup> Este trabalho foi elaborado a partir de um capítulo da tese: Reis, A. C. (2012). *A Dança da Vida: a experiência estética da Biodança*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. A pesquisa foi financiada pela Capes e orientada pelo Prof. Dr. Arley Andriolo.



fenômenos, pois “a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua ‘facticidade’” (Merleau-Ponty, 2006, p. 1).

O olhar fenomenológico propõe o conhecimento não como resultante de um “pensamento de sobrevoo”, mas como enraizado “no solo do mundo sensível e do mundo trabalhado tais como são em nossa vida, por nosso corpo” (Merleau-Ponty, 2004, p. 14). Assim, procurei tecer uma compreensão sobre a experiência da Biodança que tivesse como ponto de partida o convívio com um grupo que pratica essa atividade regularmente. Minha inserção no grupo se deu na qualidade de observadora-participante, com o intuito de partilhar da realidade vivida pelos sujeitos para entender o que significa estar naquela situação.

Para o início do trabalho de campo, os sujeitos foram informados dos objetivos e procedimentos da pesquisa, obtendo-se o consentimento livre e esclarecido de todos os envolvidos. O grupo, observado ao longo de seis meses, era formado por dez mulheres, além da facilitadora, em sua maioria senhoras com mais de 50 anos e já aposentadas, que se reuniam uma vez por semana, em encontros com duração de cerca de duas horas e meia. As observações realizadas e impressões vividas junto ao grupo foram registradas em um diário de campo.

A coleta de informações foi completada com uma entrevista de tipo semiestruturado, realizada com cada sujeito em particular. Nesse procedimento, a entrevista desenvolve-se a partir de uma pergunta norteadora ou “disparadora” e é aprofundada por outras questões, para compreender o significado da experiência (Amatuzzi, 1993). A entrevista, como técnica de relato do vivido, procurou apreender os sentidos da experiência da Biodança para os sujeitos. A análise desse material foi pautada pela redução fenomenológica, procurando deixar em suspenso ideias prévias, bem como “restituir o vivido e descrevê-lo o mais adequadamente possível” (Andriolo, 2007, p. 255).

### **Em Cena: Movimentos da Subjetividade**

Eu danço. Eu: primeira pessoa do singular, sujeito da oração, através de cuja ação se (re)faz outro. Quando as entrevistadas falam acerca de sua experiência na Biodança, cada uma a seu modo relata como essa experiência repercutiu sobre seu eu, sobre seu modo de ser. Nos diferentes depoimentos, como veremos a seguir, é possível observar algo que ali insiste em se dizer: aquela instância do ser que habitualmente reconhecemos como aquilo que define quem e o que somos.

Tal dimensão, aqui designada pelo termo subjetividade, aparece de modo mais explícito em algumas expressões das entrevistadas (cujos nomes são fictícios, para preservar suas identidades), tais como: “*eu interior*”, “*quem eu sou*” (Selma); “*eu me conhecer*”, “*eu me ver*”, “*eu tô mais centrada*”, “*eu me encontrei*” (Evani); “*o ego*” (Cristina); “*eu sou mais eu*” (Ilda). Embora às vezes as entrevistadas reproduzam em seus discursos a noção de um eu intrínseco, entende-se aqui que são os sentidos de um eu-vivido que emergem nos relatos, reiterando-se que a subjetividade se (re)constitui no movimento de ser-no-mundo, onde se dá inexoravelmente o encontro do eu com a alteridade. Vamos agora compreender como os sujeitos significam suas experiências da Biodança e ressignificam a si mesmos a partir delas.

### **Uma experiência terapêutica**

Todas as participantes do grupo investigado relataram diversas transformações que perceberam em si próprias a partir da prática da Biodança, apontando-nos um sentido terapêutico presente nessa atividade. Conforme relata Ilda:

*A Biodança chegou num momento que eu tive muita necessidade: foi quando eu perdi minha mãe e eu comecei a participar e não deixei mais e não pretendo deixar, porque para mim é uma terapia semanal maravilhosa. ...me fez assim mudar em alguns sentidos da minha vida, pensar mais em mim, tomar decisões que me deixavam assim “faço, não faço”, hoje eu faço e faço com certeza do que eu tô fazendo.*

Ilda entrou na Biodança logo após a morte de sua mãe. A Biodança ajudou-a naquele momento difícil a passar pelo luto e a resgatar o bem-estar, constituindo-se para ela como uma atividade terapêutica, que também lhe possibilitou “*mudar em alguns sentidos*”: Ilda agora consegue pensar mais em si própria e tomar decisões com mais segurança e assertividade.

A questão da Biodança como uma atividade terapêutica deve ser compreendida a partir de sua especificidade. Se, por um lado, o próprio sistema foi desenvolvido com tal objetivo (Toro, 2002), por outro, o método da Biodança se diferencia notavelmente da maioria das terapias “psi” tradicionais, porque: 1º) não é uma psicoterapia, não separa o psíquico das outras esferas do eu, mas parte de uma ontologia integrada do homem como ser-no-mundo, privilegiando a dimensão da corporeidade; 2º) não trabalha a partir da noção de doença e não se pauta em psicodiagnósticos, mas foca os potenciais saudáveis; 3º) não é uma

atividade profissional restrita à psicologia ou a outra categoria em especial (o critério para ser facilitador é vivenciar a experiência da Biodança e completar seus estudos teóricos); 4º) seu método não se baseia primordialmente na fala, na via reflexiva, mas na vivência, mediada pela dança em um contexto grupal.

A significação da Biodança como atividade terapêutica por Ilda liga-se a diversas mudanças que ela viu acontecer consigo, sobretudo no modo como passou a se relacionar com as pessoas no seu dia-a-dia, desde que vem participando do grupo. Ela nos conta em mais detalhes esse processo de mudança subjetiva:

*Agora eu sou mais eu, eu me voltei mais para a Ilda, a minha vida sempre foi muito dedicada aos outros, pensando nos outros: eu vivia com meu parceiro, eu vivi com meus pais, a minha irmã enviuvou muito cedo, o meu sobrinho não tinha dezessete anos, então eu me sentia assim meio mãezona, eu mesma me dispunha a pensar mais neles e depois em mim, dava a eles a maior parte do tempo. E eu acho que eu me voltei muito para dentro de mim também, eu era assim: me diziam o que fosse e eu dificilmente revidava, eu ficava na minha, ouvia, podia depois chorar, ficar depois “por que eu não falei alguma coisa?”, guardava isso para mim. Hoje não, hoje eu acho que tudo tem limite, eu tenho meus espaços, você tem os seus, então vai lá, hoje eu consigo fazer isso.*

Ilda descreve duas formas de se relacionar com as pessoas, dois modos bastante diferentes de ser com os outros. O ser-com, enquanto conceito ontológico, refere-se à dimensão da alteridade como constitutiva da subjetividade: “Na base desse ser-no-mundo *determinado pelo com*, o mundo é sempre o mundo compartilhado com os outros” (Heidegger, 1998, p. 170, grifo do autor). Em Ilda, primeiramente vemos um modo de ser em função dos outros significativos de sua vida (parceiro, pais, irmã viúva, sobrinho), aos quais ela se ligava emocionalmente no papel de uma cuidadora/protetora extremamente dedicada, sentindo-se “*meio mãezona*” e dedicando a eles a maior parte do tempo. No entanto, isso a levava muitas vezes a priorizar as necessidades do outro, colocando-se em segundo plano.

A partir da Biodança, os relacionamentos de Ilda mudaram, conforme nos diz: “*eu sou mais eu, eu me voltei mais para a Ilda*”. Paradoxalmente, ao experimentar um modo de ser diferente do que vinha sendo até então em suas relações, Ilda se percebe sendo mais ela mesma, sendo mais autêntica. O eu se (re)afirma em sua singularidade à medida que se lança em outros modos de ser, com os quais passa então a se identificar: assim é que eu

sou, essa é minha “verdadeira” forma de ser. No caso de Ilda, a (re)definição de si mesma foi perpassada pela sua ressignificação dos limites entre o eu e o outro, redesenhando e reivindicando a partir daí o seu próprio espaço.

### Uma experiência de aprendizagem

A questão dos limites entre eu e o outro reaparece na fala de Evani, quando descreve aspectos seus que se modificaram a partir da participação no grupo de Biodança:

*Todas essas coisas assim: aprender a ficar quietinha, aprender a ver o outro, a se ver, eu acho que a Biodança me mostrou mais eu me conhecer, eu me ver. A professora ensina assim um limite, que a gente tem um limite, a gente dá um limite pro outro e a gente respeita o outro e a gente se respeita, mas eu acho que eu tô mais me respeitando e, eu me respeitando, automaticamente eu tô respeitando as outras pessoas.*

Nessa fala, vê-se que a Biodança possibilita uma forma de conhecimento sensível, baseada na percepção, uma experiência em que o sujeito (re)aprende a se ver pelos olhos do outro. Na Biodança, considera-se que o outro é espelho do eu (Toro, 2002). Dito em outras palavras, a subjetividade se destaca como “*figura*” a partir de um “*fundo*” de intersubjetividade, como nos indica Merleau-Ponty (2006):

*A verdadeira reflexão me dá a mim mesmo não como subjetividade ociosa e inacessível, mas como idêntica à minha presença ao mundo e a outrem, tal como eu a realizo agora: sou tudo aquilo que vejo, sou um campo intersubjetivo, não a despeito de meu corpo e de minha situação histórica, mas ao contrário sendo esse corpo e essa situação e através dele todo o resto. (p. 606)*

A Biodança é uma experiência que abre aos sujeitos uma nova perspectiva de ser-com, um novo modo de se vincular às pessoas. Nessa aprendizagem vivencial, Evani destaca a mediação da facilitadora do grupo, a quem chama de professora. A Biodança, que tem como um dos seus objetivos promover a (re)aprendizagem afetiva dos sujeitos, baseia-se em uma pedagogia biocêntrica, isso é, segundo Sousa (2006), uma pedagogia do cuidado, na qual se coloca a vida como dimensão central para que os indivíduos “possam resgatar sua *sensorialidade viva* e requerer, em comunhão com os seus semelhantes e com a natureza, a construção de uma sociedade altruísta” (p. 10).

Um dos aspectos do altruísmo é o respeito, apreendido por Evani através do exercício de

expressar com clareza os próprios limites, respeitando-se e respeitando os limites do outro. Esse aprendizado, que perpassa a prática social da Biodança de um modo geral, pode ser ilustrado pela vivência denominada *encontro*, em que duas pessoas se aproximam progressivamente, até se abraçarem. Conforme explica Toro (2002), a condição desse exercício é a reciprocidade dos gestos: “Se uma das duas pessoas envolvidas expressa uma intencionalidade afetiva forte, enquanto a outra se mostra retraída, é necessário procurar uma forma de encontro que não envolva nenhum tipo de imposição” (p. 141).

Esse modo de relação social, pautado pelo respeito mútuo, é como uma dança em que não há um sujeito que conduz e outro que é conduzido, não há alguém que decide a direção à qual o outro se deixa levar, pois não é uma relação assimétrica e sim um encontro: dois seres, duas vontades, duas vozes que falam no diálogo dos corpos, criando uma dança conjuntamente, à medida em que (re)configuram o espaço de cada um, do eu e do tu, a partir do espaço compartilhado do nós.

### Uma experiência da identidade

Todas as entrevistadas relataram transformações subjetivas bastante significativas, que associam à atividade da Biodança, a qual lhes proporcionou uma percepção mais ampliada sobre si próprias. Selma, por exemplo, descreve a Biodança como uma importante mediação em seu processo de autoconhecimento:

*Praticar Biodança é tu te encontrar com teu eu interior, é uma introspecção, é um entrar para dentro de ti e aí ela te dá abertura para ti ter também todo um processo de autoconhecimento, tu fica realmente te conhecendo, quem eu sou, as minhas limitações, o que eu tenho que trabalhar, melhorar como ser humano, como pessoa. E as mudanças são tão sutis, que é incrível que tu tem que ter uma percepção muito aguçada, que bom que eu tenho. Então às vezes você está nesta semana, trabalhou uma vivência na anterior e durante a semana tu te dá conta que, em determinadas situações que tu enfrenta, hoje, devido à Biodança, tu tem uma reação totalmente positiva a seu favor e a favor das pessoas que estão naquela situação, que antes tu esbravejava, ficava irritada, fora de si. Enfim, a Biodança te centra, te conduz a tu levar melhor as situações, com uma maior leveza e com um olhar mais amplo frente à situação.*

Selma sente que a Biodança conduz, por uma via introspectiva, a um (re)encontro com seu “*eu interior*”. Essa introspecção, contudo, não leva a um fechamento do eu sobre si mesmo. Trata-se

antes de um movimento que, partindo de uma auto-observação, possibilita não só o (re)conhecimento de quem sou eu, mas também a (re)criação de quem eu sou, pela imaginação que faz antever outros modos possíveis de ser e que leva Selma a identificar o que ela precisa trabalhar em si própria para “*melhorar como ser humano*”.

A Biodança dá abertura a esse processo de transformação dos sujeitos, o qual é baseado na percepção. Como destaca Selma, para acompanhar as progressivas mudanças que se processam sutilmente em si mesma, é preciso “*uma percepção muito aguçada*”. É preciso um olhar sensível para ver no movimento existencial do sujeito, nas formas de sua mudança, a dança do eu; que, na sucessão de suas metamorfoses, se recria como outro, ao criar formas outras de se mover no mundo. Assim, determinadas situações, nas quais Selma habitualmente “*esbravejava, ficava irritada, fora de si*”, são agora vividas por ela através de uma reação positiva e com uma maior leveza. Selma relaciona essa transformação subjetiva a dois aspectos da Biodança: ela “*te centra*” e desenvolve “*um olhar mais amplo frente à situação*”.

Os aspectos trazidos no relato de Selma remetem à Biodança como uma experiência que põe em jogo a identidade do sujeito. O termo identidade, devido a uma conotação natural e essencializante disseminada no senso comum, é hoje objeto controverso de intensos debates na Psicologia Social (Maheirie, 2002; Lopes, 2002; Deschamps & Moliner, 2009), que buscam ora substituí-lo por outros termos, ora “*limpá-lo*” do que nele tanto incita à crítica: a noção de idêntico a si mesmo. Nesse sentido, cabe destacar a concepção psicossocial trazida por Ciampa (1984, 1987), autor que compreende a identidade como um processo de metamorfose, que se dá na dialética entre ser o mesmo e ser outro, caracterizando-se como um movimento de vir-a-ser sempre inacabado.

Ciente dessa problemática, devo esclarecer aqui o sentido em que o termo identidade é empregado na teoria e prática da Biodança, que se aproxima da ideia de metamorfose proposta por Ciampa. Para o criador da Biodança, embora a identidade tenha uma faceta essencial, ela é também movimento, mudança, transformação:

*A identidade é nossa essência. ...É o centro a partir do qual eu sinto o mundo e me diferencio dele. É ao mesmo tempo consciência e vivência de ser. A identidade muda a cada instante; ela não é estática, porém a essência se conserva: eu sou o mesmo menino que fui; embora seja diferente, continuo a sentir-me “o mesmo”. Ela é antes de tudo corpórea: quando se trata de descrever alguém, evoca-se a sua peculiaridade física. Na dimensão corporal, uma das características da identidade é o movimento; daí*

provém a correlação entre a identidade e a dança. (Toro, 2002, p. 76-77)

O autor fala da identidade como um processo dinâmico, concretizado pelo corpo e mediado pelo sentir. Por isso se pode correlacioná-la à dança. A identidade, antes de ser produto do pensamento, é primordialmente corporal. Ela é movimento, constituindo-se a partir do modo como o eu, sentindo-se no mundo, percebe-o e dele se diferencia. Nessa perspectiva, ainda que haja uma essência própria a cada um, essa parece ao mesmo tempo ser fruto de uma construção que se (re)faz ao longo do tempo. Desse modo, Toro (2002) usa aspas, quando fala do sentimento de identidade como a percepção do eu de ser “o mesmo”, apesar das próprias mudanças que caracterizam a subjetividade em sua temporalidade.

Um dos princípios da Biodança é que “a identidade se manifesta somente por meio do outro” (Toro, 2002, p. 99). A identidade, entendida como a noção dinâmica que os sujeitos possuem acerca de si mesmos, (re)constitui-se na Biodança a partir da percepção de si e do outro, em um olhar sensível, que instaura novos sentidos a partir de uma experiência corporal compartilhada, nutrida pela amizade. É uma experiência que fortalece a identidade do sujeito, conforme nos fala Selma:

*Eu me percebo inteira, mais completa, me percebo uma pessoa única, uma pessoa especial, passo a me amar mais por consequência, é isso aí, eu me sinto um ser especial e com isso dando maior valor à vida, às minhas coisas, à minha pessoa, que antes também eu não tinha isso, eu não me gostava tanto, hoje tô aprendendo a me gostar mais.*

Perceber-se inteira, como ser único e especial, tal como nos descreve Selma, é característica de uma identidade integrada e conectada com seus potenciais. A partir desse e dos demais relatos das entrevistadas, pôde-se compreender o sentido da Biodança como experiência profunda da identidade, que se dá a partir da vivência da corporeidade. Nessa experiência, nas danças criativas do eu, os sujeitos protagonizam movimentos de transformação existencial. Dança do eu, mas que se faz com o outro, pois é fenômeno expressivo de uma subjetividade que se (re)constrói no contexto grupal, a partir da intersubjetividade, de onde emergem os sentidos com que se (re)define a identidade.

### Uma experiência do olhar

As transformações subjetivas relatadas pelas entrevistadas se dão a partir do desenvolvimento de

um novo olhar sobre o outro e sobre si próprias, como vemos no seguinte relato de Selma:

*Semana passada eu caí em mim nisso: “Nossa eu mudei nisso!”. Então é uma coisa mágica, porque no corre-corre da sua vida você não percebe, de repente você para e vem aquele insight, e uma coisa que eu percebi assim que antes eu era uma pessoa que criava muita expectativa em relação ao outro, então esperava muito dos outros, esperava que no mínimo fossem igual a mim e isso me gerava uma frustração muito grande. E na Biodança, como uma mágica, eu consegui trabalhar isso, interiormente isso foi trabalhado. Então hoje eu me dou conta que eu consigo ser com o outro sem esperar que ele seja o mesmo comigo e daí isso não gera frustração, porque eu não criei expectativa, eu não posso querer que todo mundo seja como eu, todos nós temos qualidades, defeitos, mas cada um na sua proporção, e eu tenho que aceitar, então isso gera o quê? Conforto e paz interior. Isso a Biodança me trabalhou, foi um insight que eu tive.*

Selma narra o surgimento de um novo sentido sobre si mesma, emergente em uma visada que, em um movimento de descida, parece retornar para si, quando ela afirma: “eu caí em mim”. Essa queda em si representou para Selma um momento de parada necessário, pois no dia-a-dia “você não percebe”. Em nossa percepção cotidiana predomina a apreensão da realidade em um sentido prático-utilitário. As tarefas diárias, em boa parte repetitivas, os compromissos a cumprir no trabalho e o controle exterior que o mesmo exerce sobre nosso tempo, a pressa generalizada que nos empurra para correr atrás das coisas, muitas vezes nos dificultam ver o que está à nossa frente e junto de nós. No entanto, quando descemos dessa roda em que giramos sem sair do lugar, pois reproduzindo um mesmo modo de ver o mundo, é que podemos perceber um outro modo possível de nos mover no mundo. Então experimentamos, numa dança criativa do eu, a possibilidade de ser diferente, como nos relata Selma.

Ela conta como se transformou através da Biodança, trabalhando seu olhar sobre si e o outro. Antes Selma criava muita expectativa em relação ao outro, esperando que ele fosse como ela, que o outro fosse igual ao eu: “esperava que no mínimo fossem igual a mim”. Quando isso não acontecia, a diferença a confrontava com uma incômoda sensação de contrariedade e frustração: o outro se mostrava não como espelho em que ela podia se ver, mas como alguém diferente, uma singularidade que colocava ela mesma em questão.

Na Biodança, sua percepção do outro e de si própria se modificou repentinamente, “como uma mágica”. A mágica sempre remete a um fenômeno

do olhar, onde certa configuração de coisas, subitamente, muda de forma e passa a ser percebida em um novo sentido. O caráter imediato dessa transformação da realidade, cujas etapas escapam ao olhar do observador, é que confere à mágica a sua aura de mistério. Assim, Selma se viu repentinamente agindo de um modo diferente na sua relação com os outros, sem ela mesma ter conseguido observar as etapas em que interiormente se deu sua transformação. Selma então atravessou o espelho, arriscando-se no desconhecido: “*hoje eu me dou conta que eu consigo ser com o outro sem esperar que ele seja o mesmo comigo*”. E do outro lado viu o diferente e reconheceu-o como legítimo outro: “*eu não posso querer que todo mundo seja como eu, todos nós temos qualidades, defeitos, mas cada um na sua proporção*”.

No contexto investigado, o desenvolvimento desse olhar sensível proporciona a construção de relações sociais mediadas pela empatia. A empatia é definida como “a capacidade de pôr-se no lugar do outro, quer dizer, de identificar-se com outra pessoa, ato que o converte em semelhante e, ao mesmo tempo, devolve-lhe a remota consciência de si mesmo” (Toro, 2002, p. 99). Na Biodança, portanto, a dança do eu sempre envolve o tu, seja pela identificação a partir de semelhanças ou a partir das diferenças.

Quando a relação com o outro tem por base esse olhar empático, o diferente não aparece mais como um desigual (eu X não-eu), mas como um outro eu (eu-*alter*). Essa é a base da convivência harmoniosa com a diversidade, entre eu e tu, quando emerge entre as partes, além do que as distancia, algo que as aproxima e une em uma nova categoria: o nós. Então é possível ver, como diz Selma, que todos nós temos qualidades. Essa percepção deu-se para a entrevistada como “*um insight*”, termo que evoca o sentido de uma compreensão ou percepção repentina.

O *insight*, na teoria da Gestalt, implica um ato de tomada de consciência ou uma forma de *awareness*, sendo “uma percepção óbvia imediata de uma unidade entre elementos, que no campo aparentam ser díspares” (Rodrigues, 2000, p. 31). O *insight*, no meu entender, poderia também ser compreendido como a emergência de um sentido vivido, que se dá em um ato da percepção e que amplia a consciência do sujeito acerca de seus processos e relações. O *insight* de Selma lhe traz então o sentido de sua própria mudança, fazendo com que se dê conta de que, nas relações que hoje estabelece com o outro, ela já não é mais a mesma e sim outra.

### Uma experiência afetiva

A Biodança é concebida por Toro (2002) como uma verdadeira “pedagogia do contato” (p. 148), voltada ao desenvolvimento de relações sociais nas quais nossa afetividade possa se expressar sobre uma base amorosa. De um modo geral, todas as entrevistadas trouxeram a afetividade em suas narrativas e para tratar dessa questão trago aqui a experiência de Cristina:

*O meu cotidiano mudou muito depois que eu comecei a fazer Biodança: eu sou uma pessoa mais calma, mais equilibrada, aceito as pessoas como elas são, comecei a sentir isso, eu acho que a Biodança ajudou muito para mim. Eu queria muito fazer Biodança, porque acho que é uma coisa que te traz assim um equilíbrio, te dá uma estabilidade emocional. E eu acho muito bom, eu gosto, porque acho que atinge o ego também, o teu equilíbrio, tuas emoções, atinge bastante isso, te dá mais equilíbrio, mais estabilidade, e assim tu consegue trabalhar com outras pessoas. Como eu trabalhei muitos anos na área de enfermagem, antes eu era uma pessoa assim bem revoltada, eu não conseguia atender as pessoas com amor e carinho. Depois disso eu entendi que era bom tu pegar e atender as pessoas com amor e carinho, que era muito gratificante, principalmente com as crianças, que às vezes tu não pensa, mas elas te surpreendem o que elas te dizem. O importante eu acho que quando eu trabalhava aprendi que a gente tem que colocar o toque na pessoa bem suave, isso parece que acalma a pessoa, tu conversar com um tom de voz mais baixinho, não conversar alto, parece que as pessoas se sentem protegidas com isso. Eu gosto muito, procurei muito pela Biodança.*

Cristina sente que a Biodança a ajudou a mudar como pessoa, proporcionando-lhe equilíbrio e estabilidade emocional, para aceitar “*as pessoas como elas são*”. Esse último aspecto também fora colocado por Selma e, assim como ela, Cristina também passou a olhar o outro com outros olhos, a partir da sua experiência na Biodança. O processo de mudança em Cristina é centrado especialmente sobre as emoções: é uma transformação afetiva, que se reflete nas suas atitudes e nas suas ações. A Biodança abriu uma nova perspectiva à Cristina: ao se trabalhar no grupo, trabalhando suas próprias emoções, ela passa a conseguir trabalhar com outras pessoas, ou seja, consegue lidar melhor com os seus pacientes. Cristina, hoje enfermeira aposentada, trabalhou em vários setores do hospital, mas conta ao longo de sua entrevista que o mais difícil para ela foi atuar na UTI (Unidade de Terapia Intensiva).

Ser enfermeira é uma luta diária contra a doença, na qual se presencia a fragilidade humana e se é confrontado com uma verdade difícil de aceitar: nossa natureza mortal, que se insinua no corpo doente, corpo com o qual Cristina tinha que

lidar, corpo que estava aos seus cuidados. É possível que, em certos momentos na UTI, Cristina tenha compartilhado da desesperança de algum paciente com doença crônica e da revolta dos familiares por ocasião da sua morte, sendo para ela difícil manejar essas emoções. Talvez isso tenha contribuído para que ela própria se tornasse uma pessoa “*bem revoltada*”, como ela se definiu nesse período.

A Biodança, através das vivências, estimula o contato com as emoções e sua expressão genuína, sendo um dos seus objetivos centrais a reeducação afetiva dos sujeitos. Para Cristina, a experiência afetiva vivida no contexto do grupo de Biodança contribuiu na construção de uma nova forma de ser enfermeira, pois a partir dela compreendeu “*que era bom tu pegar e atender as pessoas com amor e carinho*”. Alguns dos aspectos da afetividade trabalhados na Biodança como a empatia, a solidariedade, o amor, o carinho, entre outros, tornaram-se mais presentes na atividade profissional de Cristina, transformando a qualidade das relações sociais aí desenvolvidas. Com isso, ela diz ter se sentido mais capaz de “*trabalhar com outras pessoas*”.

É significativa essa expressão, pois resume o modo com que define o outro de suas relações: não um paciente, não um doente, mas outras pessoas, pessoas como ela, que necessitam não apenas de remédios, mas de amor e carinho, como ela mesma coloca. No contexto de sua entrevista, essas palavras refletem o sentido do cuidado, da atenção e disponibilidade do eu em relação ao outro. Isso trouxe um novo significado ao seu trabalho, transformando seu modo de ser naquele contexto, no qual atender as pessoas com amor tornou-se algo gratificante em si mesmo.

Quando o eu dá de si ao outro sem esperar nada em troca, pode ser surpreendido pelo que lhe retorna: isso aconteceu à Cristina, principalmente em relação às crianças que atendia e com as quais ela se surpreendia ao conversar. A afetividade passou a permear o modo de ser de Cristina nas suas relações interpessoais, convertendo seu trabalho em um verdadeiro ato de cuidado para com a pessoa do paciente, o que também envolve respeitar o seu corpo, tomando-o não como um objeto a ser manipulado para tratar a doença, mas como sujeito que é. É essa atitude amorosa que vemos nos atos descritos por Cristina, tais como tocar suavemente a pessoa, acalmado-a e conversar em um tom de voz mais baixo, para que os pacientes se sintam protegidos e acolhidos.

Esse estilo de contato, caracterizado pela suavidade, é na Biodança chamado de carícia. Assim, a experiência da Biodança despertou Cristina para essa possibilidade de contato afetivo

com o outro, que possui também uma função terapêutica, segundo Toro (2002), pois “pode dissolver tensões musculares crônicas. A carícia, além disso, ativa, mobiliza, transforma e fortalece nossa identidade, a qual se projeta na pele, que, junto à musculatura, representa nosso limite corporal” (p. 147).

A afetividade é uma necessidade humana fundamental, que a Biodança nos permite vivenciar a cada sessão, através dos atos de dar e receber afeto, exercitando o cuidar e o ser cuidado. Isso acontece desde uma simples vivência de troca de olhares entre eu e o outro, até vivências profundas de entrega recíproca, ao tocar o outro e se deixar por ele tocar. Nas relações interpessoais de Cristina, a experiência afetiva da Biodança se expressa no cuidado com o outro e no modo como ela se coloca disponível, seja para ouvi-lo, seja para com ele conversar, seja para tocá-lo, nutrindo-o com seu carinho. Em Cristina, portanto, a dança do eu se (re)constituiu como uma dança *para o outro*.

### Uma experiência do presente

Viver o presente é algo muito significativo na Biodança, definindo seu próprio método, pois a vivência é uma experiência subjetiva da “palpitante qualidade existencial de viver o ‘aqui e agora’” (Toro, 2002, p. 30). Vejamos o sentido dessa experiência, a partir do relato de Evani:

*Eu tinha muita depressão, nesses dois anos e meio eu não tenho, então eu tenho vontade de vir na quinta-feira assistir a aula, cada aula é uma aula diferente. E coisas assim também que eu aprendi: o passado, eu vivia muito o passado, mas hoje eu entendi que o passado é o passado, ficou lá, então a minha vida é o hoje, é o que eu posso me moldar, o que eu posso me educar e aprender, eu tô sempre aprendendo nas aulas, é isso aí.*

A Biodança aparece nessa fala como uma forma de aprender uma nova relação com o tempo. O tempo é uma dimensão fundamental de nosso ser, pois, conforme Merleau-Ponty (2006), “a subjetividade, no plano da percepção não é senão a temporalidade” (p. 321), e “no presente, na percepção, meu ser e minha consciência são um e o mesmo” (p. 569). Evani reconhece que antes vivia muito o passado, mas a partir da Biodança percebeu que sua vida é o hoje. Ao priorizar a vivência, a Biodança permite aos sujeitos uma experiência transformadora, em que (re)aprendem a viver o aqui-e-agora como abertura. Evani relata esse aprendizado quando diz ter entendido que o passado ficou para trás e que o presente traz

consigo novas possibilidades de ser, pois “é o que eu posso me moldar”.

Na fenomenologia, o tempo é o fluxo do passado e futuro no presente, o que “significa dizer que cada presente reafirma a presença de todo o passado que expulsa e antecipa a presença de todo o por- vir” (Merleau-Ponty, 2006, p. 564). Desse modo, a fala de Evani nos leva a refletir que o sentido do presente, ressignificado a partir de sua experiência da Biodança, aponta para o futuro, pois é sua possibilidade de vir-a-ser. Quando Evani fala em se moldar, ela nos fala de se transformar, de construir seu futuro, reconstruindo-se no presente, como alguém diferente do que era anteriormente. Esse movimento de devir envolve sair de um estado para outro e, no exemplo de Evani, implicou sair da depressão para um novo modo de ver e ser-no-mundo:

*Cheguei a tomar nem uma cartelinha de lexotan, mas não consegui, tomei uns outros não consegui ...depois não precisou mais, eu acho para mim é a Biodança, que me encontrei muito nas explicações da professora, no sentir, porque a Biodança eu não sei assim falar, mas eu sei sentir ela. Então assim eu tô bem hoje, eu espero que eu continue... A depressão vinha de infância, aí o meu filho mais velho sofreu um acidente, ele ficou paraplégico, eu nunca aceitei. Ele não, ele é uma pessoa assim que ele diz: “Mãe, eu tô numa cadeira de rodas porque é para ser assim, é para ser assim, é um fato, eu tô aqui, eu continuo vivendo, eu agradeço a Deus todos os dias que eu não fiquei tetra; eu tenho minhas mãos, eu tenho meu pensamento, não tô vegetando, se eu quero te abraçar eu te abraço”. Mas eu assim eu não aceitava, para mim é mais difícil do que para ele. Então acho que esse caso aí também me desenvolveu assim uma, aí eu nem sei explicar, essa angústia, essa não aceitação, aí decerto que a minha depressão ficou mais triste né. Mas com a Biodança eu me sinto muito bem, eu nem penso mais assim, que eu vejo meu filho agora como uma pessoa normal, que se ele está feliz por que eu também não posso aceitar? O meu filho trabalha, ele comprou um táxi, ele mandou adaptar, tem toda a adaptação e ele trabalha, o trabalho dele é o divertimento dele.*

A depressão é um problema que vem atingindo um número cada vez maior de pessoas. Apenas no Brasil, estima-se um índice em torno de 10,4% de pessoas afetadas por esse verdadeiro “mal do século”, cuja prevalência é duas vezes maior entre as mulheres (Bromet et al., 2011). Embora seja uma doença que pode ser atenuada com medicamentos, Evani não se adaptou aos remédios. Ela relaciona sua melhora à Biodança, atividade que a ajudou a se reencontrar, conforme nos diz: “me encontrei muito nas explicações da professora, no sentir”. A depressão muitas vezes está relacionada a alguma

perda e no caso de Evani à perda da capacidade de seu filho de andar aparece como um fator importante.

Evani, consternada pelo terrível acidente que acontecera ao filho, sofria diante de sua nova realidade, cuja não aceitação era vivida por ela através de sentimentos melancólicos de angústia e tristeza. Todavia, se para Evani era difícil encarar o presente, senão lamentando-o por não ser mais como era antes, seu filho o encarava com outros olhos, tentando fazê-la entender que aquilo era um fato e que, apesar dele, era possível continuar vivendo. Assim, ele continuou a andar para frente, sobre uma cadeira de rodas. E trouxe à mãe uma lição de superação: ao se tornar taxista, ele transforma seu destino, não se torna alguém dependente, que precisa ser conduzido, mas alguém que conduz as pessoas. E ao olhar para o filho do mesmo modo como ele mesmo se via, Evani foi aos poucos deixando de se deprimir pelas limitações dele. Esse movimento de saída da depressão, baseado em uma mudança do olhar, foi facilitado pela Biodança, cuja experiência Evani assim descreve:

*A minha experiência é focada nisso aí, que eu vivia muito o passado, me lamentava, e o caso desse meu filho ser paraplégico me deixava muito triste e na Biodança eu vi assim que é um fato, nada do que eu possa chorar, me lamentar, ele não vai voltar a andar, é uma coisa que era para ser e hoje eu não sei se é minha fê, se é que eu tô mais centrada, se eu me encontrei, eu tô mais aceitando, então é uma coisa que eu aceito melhor, eu aceito sem aquela lamentação, é difícil, mas está mais leve para mim.*

A aceitação das mudanças que advém com a passagem do tempo e a ressignificação da situação atual do filho pelo reconhecimento de suas potencialidades, apesar de suas limitações, provoca uma significativa mudança em Evani: se antes ela vivia muito o passado e se lamentava pelo filho ter ficado paraplégico, agora ela se reconciliou com o presente, convivendo melhor com a condição do filho, a qual ela agora percebe de um modo diferente: “está mais leve para mim”. Com isso, ela mudou sua relação com o filho, consigo mesma, com o tempo e com a vida.

Através da vivência, a Biodança promove a experiência ontológica do tempo como abertura e da subjetividade como devir. Isso implica em nos engajarmos ativamente na Dança da Vida, sob o ritmo do tempo, recriando-a a cada momento com nossos próprios movimentos, pois “a síntese do tempo é uma síntese de transição, ela é o movimento de uma vida que se desdobra, e não há outra maneira de efetuar-la senão viver essa vida” (Merleau-Ponty, 2006, p. 567).

### Considerações Finais

A investigação mostrou diversos sentidos atribuídos pelos sujeitos à experiência da Biodança, sendo aqui destacados os aspectos: terapêutico, pedagógico, expressivo, perceptivo, afetivo e temporal dessa experiência. Cada uma dessas facetas da Biodança revelou diferentes movimentos da subjetividade em seu processo de (re)construção no contexto do grupo. Os aspectos analisados convergem para uma compreensão da Biodança enquanto uma experiência criativa, que engendra novas formas de subjetivação aos participantes, mobilizando transformações existenciais, conforme nos indicaram os relatos.

A Biodança é uma experiência de expressão da subjetividade através do corpo. Por sua capacidade expressiva, Merleau-Ponty (2006) considera que não é ao objeto físico que o corpo deve ser comparado, mas à obra de arte, sublinhando assim sua capacidade de simbolizar a existência. Na experiência concreta dos sujeitos na Biodança e nas danças criativas do eu que ali acontecem, a constituição dos sujeitos reflete um processo de devir estético, em que, ao criar uma dança, o sujeito recria-se a si mesmo, experimentando através de diferentes movimentos, modos diversos de ser-no-mundo.

Por estética refiro-me aqui ao sentido original da palavra, que vem do grego *aisthesis* e significa percepção/sensação. A experiência estética é então uma experiência essencialmente perceptiva, que “proporciona ao sujeito o contato com a alteridade, com o diferente, com o inesperado, com o novo, engajando o sujeito em uma forma de percepção diferente da cotidiana, uma percepção sensível e criativa” (Reis, 2011b, p. 85). Trata-se, portanto, de uma forma de relação social fundada no sensível, na qual os sujeitos vivenciam novos sentidos na percepção de si e do outro. A partir da análise das entrevistas, verificou-se a produção de novos sentidos, a partir dos quais os sujeitos ressignificaram tanto o outro de suas relações como a si próprios. Isso permite concluir que a Biodança contribuiu significativamente em algumas mudanças existenciais, possibilitando, na dança do eu, a vivência de ser outro.

Desse modo, entende-se que há um sentido estético que perpassa a experiência da Biodança, pois nela se configura um espaço em que a subjetividade se constitui em um processo de (re)criação existencial. As transformações subjetivas das entrevistadas a partir da prática da Biodança apontam nesse sentido, pois nela os sujeitos se descobrem como protagonistas de uma história que não está dada, mas que pode ser

(re)escrita por eles mesmos: no contexto grupal da Biodança, cada participante se torna autor e coautor das histórias de vida, que ali são compartilhadas.

Segundo Merleau-Ponty (2006): “A subjetividade não é a identidade imóvel consigo: para ser subjetividade, é-lhe essencial, assim como ao tempo, abrir-se a um Outro e sair de si” (p.571). Essa abertura se verificou na Biodança, pois as mudanças das entrevistadas acontecem nas e pelas relações sociais ali desenvolvidas, nas quais o eu se (re)constitui no encontro sensível com o outro. Isso nos leva a considerar a importância dessa prática social nos processos de subjetivação contemporâneos, lembrando que “minha identidade é atravessada pela experiência do outro que não é meu limite externo, mas a experiência através da qual eu posso me totalizar” (Frayze-Pereira, 2004, p. 22). Conclui-se que a Biodança se caracteriza como uma experiência estética fundamentalmente intersubjetiva, pois ela implica necessariamente o outro e, nela, a expressão criativa da identidade é perpassada pela experiência da alteridade.

### Referências

- Amatuzzi, M. M. (1993). Etapas do processo terapêutico: um estudo exploratório. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 9(1), p.1-21.
- Andriolo, A. (2007). Fenomenologia e Arte Moderna: contra o esquecimento dos processos cognitivos da vida cotidiana. In M. H. S. Patto & J. A. Frayze-Pereira (Orgs.), *Pensamento Cruel - humanidades e Ciências Humanas: há lugar para a Psicologia?* (pp. 249-263). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bromet, E., Andrade, L., Hwang, I., Sampson, N. A., Alonso, J., de Girolamo, G., de Graaf, R., et al. (2011, julho). Cross-national epidemiology of DSM-IV major depressive episode. *BMC Medicine*, 9(90), 1-16. Recuperado em 10 de agosto de 2010, de <http://www.biomedcentral.com/1741-7015/9/90>
- Ciampa, A. C. (1984). Identidade. In W. Codo & S. T. M Lane (Orgs.), *Psicologia social: o homem em movimento* (pp. 58-75). São Paulo: Brasiliense.
- Ciampa, A. C. (1987). *A história de Severino e a estória de Severina*. São Paulo: Brasiliense.
- Deschamps, J. C., & Moliner, P. (2009). *A Identidade em Psicologia Social: dos processos*



Reis, A. C. dos. A Dança do Eu: Sentidos da Experiência da Biodança nos Movimentos da Subjetividade

- identitários às representações sociais. Petrópolis: Vozes.
- Frayze-Pereira, J. A. (2004). A dimensão estética da experiência do outro. *Pro-Posições*, 15(1/43), 19-25.
- Heidegger, M. (1998). *Ser e Tempo - parte I*. (M. S. Cavalcante, Trad.) (7a. ed.). Petrópolis: Vozes.
- Lopes, J. R. (2002). Os Caminhos da Identidade nas Ciências Sociais e suas Metamorfoses na Psicologia Social. *Psicologia e Sociedade*, 14 (1), 7-27.
- Maheirie, K. (2002). Constituição do Sujeito, Subjetividade e Identidade. *Interações*, 7 (13), 31-44.
- Merleau-Ponty, M. (2004). *O Olho e o Espírito: seguido de A linguagem indireta e as vozes do silêncio e A dúvida de Cézanne*. (P. Neves & M. E. G. G. Pereira, Trad.). São Paulo: Cosac & Naif.
- Merleau-Ponty, M. (2006). *Fenomenologia da percepção*. (C. A. R. Moura, Trad.). (3a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Moreira, D. A. (2004). *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Nietzsche, F. (2000). *Assim Falou Zaratustra*. (M. Silva, Trad.) (11a ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Reis, A. C. (2011a). A subjetividade como corporeidade: o corpo na fenomenologia de Merleau-Ponty. *Revista Vivência (Dossiê: O corpo)*, 37, 37-48.
- Reis, A. C. (2011b). A experiência estética sob um olhar fenomenológico. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 63(1), 75-86.
- Rodrigues, H. E. (2000). *Introdução à Gestalt-terapia: conversando sobre os fundamentos da abordagem gestáltica*. Petrópolis: Vozes.
- Sousa, A. M. B. (2006). Educação Biocêntrica: tecendo uma compreensão. *Pensamento Biocêntrico*, 5, 9-28.
- Toro, R. (2002). *Biodanza*. São Paulo: Editora Olavobrás.
- Zanella, A. (2005). Sujeito e alteridade: reflexões a partir da Psicologia Histórico-Cultural. *Psicologia & Sociedade*, 17(2), 99-104.

Recebido: 22/03/2012  
Revisado: 29/05/2012  
Aprovado: 31/05/2012

Sampaio, R. F. V.; Carvalho-Freitas, M. N. de; & Kemp, V. H. Estressores Ocupacionais e Qualidade de Vida no Trabalho de Agentes de Trânsito

## Estressores Ocupacionais e Qualidade de Vida no Trabalho de Agentes de Trânsito

### Occupational Stressors and Quality of Life in the Work of Traffic Wardens

Renata Furtado Vianna Sampaio<sup>1</sup>  
Maria Nivalda de Carvalho-Freitas<sup>2</sup>  
Valéria Heloísa Kemp<sup>3</sup>

#### Resumo

Esta pesquisa verificou a relação entre percepção dos estressores ocupacionais e Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) de Agentes de Trânsito em uma cidade do estado de Minas Gerais. A amostra contou com 56 sujeitos, sendo o grupo heterogêneo em sexo, idade, estado civil e escolaridade. Foram utilizadas as abordagens quantitativas e qualitativas, com observações, entrevistas, aplicação do Inventário de Sintomas de Stress (Lipp, 2000) e grupos focais, além do questionário de QVT de Walton. Os resultados mostraram presença de estresse entre os agentes, sendo que alguns estressores têm afetado vários aspectos da QVT. As conclusões apontaram para a implementação de políticas e práticas de gestão que visem a melhores condições de trabalho para a categoria estudada.

**Palavras-chave:** agentes de trânsito; qualidade de vida no trabalho; estresse ocupacional; serviço público; administração pública.

#### Abstract

This research investigated the relationship between the perception of occupational stressors and the Quality of Working Life (QWL) of Traffic Wardens in a city of the State of Minas Gerais, Brazil. The sample consisted of 56 subjects, and the group was heterogeneous in terms of gender, age, marital status, and formal education. Quantitative and qualitative approaches were used, with observations, interviews, application of the Stress Symptoms Inventory (Lipp, 2000) and focal groups, in addition to Walton's QWL questionnaire. The results showed the existence of stress in the wardens, in which case some stressors affected several aspects of QWL. The conclusions suggested the implementation of management policies and practices aiming at better working conditions for the category studied.

**Keywords:** traffic wardens; quality of working life; occupational stress; public service; public administration.

---

<sup>1</sup> Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ). Secretaria de Transportes e Trânsito. Prefeitura Municipal de Juiz de Fora. Endereço para correspondência: Rua Maria Perpétua, 72, 5º andar, Ladeira, Juiz de Fora, MG, CEP 36052-560. Endereço eletrônico: [refurvi@yahoo.com.br](mailto:refurvi@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Doutora em Administração pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora adjunta do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São João del Rei.

<sup>3</sup> Doutora em Psicologia (Psicologia Social) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora associada do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São João del Rei.

Desde 1997, compete aos órgãos e entidades executivos municipais executarem a fiscalização do trânsito, integrando o que se denomina municipalização dessa atividade. Para atender a essa atribuição, as prefeituras têm realizado concursos públicos para provimento do cargo de Agente de Trânsito, que se constitui na pessoa credenciada, pela autoridade de trânsito do município, para atuar na fiscalização, operação, policiamento ostensivo de trânsito e patrulhamento. Na cidade de Juiz de Fora, objeto da presente pesquisa, a municipalização do trânsito aconteceu no ano 2000. No estado de Minas Gerais, existem 41 municípios com o trânsito municipalizado, o que corresponde a 40% da frota de veículos de todo o estado, uma vez que os municípios que aderiram à municipalização são os de maior densidade demográfica, incluindo a capital do estado.

Segundo orientação do Departamento Nacional de Trânsito (Denatran), o número ideal de agentes de trânsito numa cidade deve ser proporcional à frota de veículos, sendo em torno de um agente para cada mil veículos. Na cidade pesquisada, seriam necessários 163 agentes de trânsito, uma vez que, até dezembro de 2009, ela possuía 163.351 veículos (Denatran, 2009). No entanto, a cidade possui apenas 68 agentes.

Pesquisas que investigaram a questão do trânsito e dos profissionais ligados a ele discutem sobre a crise da mobilidade urbana, principalmente nos grandes centros (Scaringella, 2001) identificam a presença de situações de agressões verbais e físicas afetando a saúde mental dos agentes de trânsito (Lancman, Sznelwar, Uchida, & Tuacek, 2007), bem como a morbidade por acidentes e violências que vitimam agentes de segurança pública (Souza & Minayo, 2005).

Tendo em vista o contexto da cidade investigada em que o número de agentes é bastante inferior ao indicado pelo Denatran (2009) e os resultados das pesquisas que identificam situações de agressão e violência em relação a esses agentes, a presente pesquisa teve por objetivo identificar quais fatores estressores são mais frequentes no trabalho dessa categoria profissional e verificar se havia correlações entre esses fatores e aspectos relacionados à qualidade de vida no trabalho desses agentes. Entende-se como fatores estressores o conjunto de situações organizacionais que as pesquisas identificam como fontes de pressão, as quais influenciam o aparecimento de sofrimento e estresse nos trabalhadores (Cooper, C., Cooper, R., & Eaker, 1988; Rossi, 2005).

O estresse é definido como uma reação do organismo que ocorre quando a pessoa se defronta com situações que desencadeiam emoções (medo,

irritação, excitação, confusão ou felicidade, por exemplo) e alterações fisiológicas (Lipp, 2001). Essas situações normalmente estão relacionadas às demandas excessivas no trabalho ou à percepção de ausência de recursos adequados para enfrentar a situação (França & Rodrigues, 2005).

Lipp e Guevara (1994) afirmam que o organismo tenta sempre se adaptar ao evento estressor, utilizando-se, para isso, de grandes quantidades de energia adaptativa. Segundo Lipp e Malagris (1995), durante o processo de adaptação, o organismo passa por quatro fases. A primeira, a *fase de alerta*, é considerada uma fase positiva do estresse, em que o indivíduo apresenta reações que não comprometem a qualidade da relação dele com o mundo ou a vida cotidiana. Esta primeira fase ocorre quando a pessoa se depara com a fonte estressora e, nesse enfrentamento, se desequilibra internamente, apresentando sensações como taquicardia e respiração ofegante. No entanto, é também uma fase que confere energia ao sujeito, em função da descarga de adrenalina a que é submetido. A *fase da resistência* é considerada a fase em que o sujeito vivencia situações em que ainda consegue lidar com dificuldades e conflitos embora lhe custem constantes atenção e reorganização interna para manter a qualidade do vínculo com o mundo. Podem surgir alguns sintomas, como dores de cabeça esporádicas, gastrite, cansaço e sono; ou psicológicos, como desatenção, desmotivação e irritabilidade, dentre outros. Porém, ainda não ocorre um comprometimento maior da saúde. Se os fatores persistirem, passa-se à fase seguinte: a *fase de quase exaustão*. Esta ocorre quando a pessoa não mais consegue se adaptar ou resistir ao estressor, podendo iniciar o aparecimento de doenças devido ao enfraquecimento do organismo. Nesta fase, há o comprometimento da produtividade do sujeito e o início do processo de apatia. *Exaustão* é a última fase identificada do estresse, que se caracteriza pelas dificuldades em lidar com pressões e problemas cotidianos, interferindo diretamente na qualidade de vida do sujeito. São comuns quadros de depressão, úlceras, problemas dermatológicos, dificuldades em manter relacionamentos afetivos, declínio do número de amigos, da qualidade e da produtividade no trabalho, além do aparecimento de doenças orgânicas.

Percebe-se que os efeitos do estresse também têm um impacto na produtividade e na motivação do sujeito em relação ao trabalho. Vários são os estudos que investigam a questão do estresse e da Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) (Lazarus & Folkman, 1984; Cooper et al., 1988; Baker & Karasek, 2000; Marques, Moraes, Pereira, & Silva,

2000; Marques, Moraes, & Portes, 2003; Cooper & Dewe, 2004; Sampaio & Galasso, 2005; Zille, 2005; Silva & Günther, 2005; Sisto, Bartholomeu, & Fernandes, 2005; França & Rodrigues, 2005; Sadir, Bignotto, & Lipp, 2010).

Dentre os diversos autores que pesquisam sobre QVT, Walton (1973) investiga principalmente as variáveis de contexto de trabalho que podem interferir na manutenção da QVT das pessoas. Essa orientação para as variáveis de contexto de trabalho é fértil em suas possibilidades, pois, além de auxiliar na identificação de aspectos do trabalho que podem estar relacionados com os sintomas de estresse, também permite analisar as possíveis associações com a percepção de frequência de fatores estressores nas diversas categorias profissionais.

Para Walton (1973), a expressão qualidade de vida no trabalho extrapola a noção de melhoria das relações humanas proposta pelos psicólogos na década de 1950 e as tendências reformistas dos anos 1960, envolvendo inúmeros esquemas de enriquecimento de tarefas, oportunidades de igual emprego e contexto do trabalho. O autor coloca a questão da qualidade de vida em um contexto de trabalho que busca regulamentar os direitos de minorias e assegurar saúde, segurança e garantia no trabalho. Para ele, a QVT está inserida no contexto das relações de trabalho desde o início do século XX, na busca da legalização das condições de trabalho das mulheres e das crianças, da regulamentação dessas relações e das lutas do movimento sindical para assegurar saúde, segurança e garantia de emprego.

Walton (1973) discute a amplitude do conceito e a dificuldade de isolar e identificar os atributos que interferem na QVT. Propõe, então, oito categorias, ou indicadores que, segundo ele, contemplariam o construto: compensação justa e adequada (remuneração); condições de segurança e saúde no trabalho; uso e desenvolvimento de capacidades; oportunidade de crescimento e segurança no emprego; integração social na organização; constitucionalismo (respeito aos direitos); trabalho e espaço total de vida; e relevância social do trabalho.

## Método

### Participantes

O universo da pesquisa se constituiu de 68 agentes, dos quais quatro estavam em licença médica ou em licença sem remuneração. Dos 64 restantes, três não manifestaram interesse em

participar da pesquisa e cinco encontravam-se em férias. Então, a amostra foi constituída de 56 agentes de trânsito, que concordaram em participar da pesquisa, assinando, para isso, o Termo de Consentimento Livre após Esclarecimento.

### Instrumentos

Foram utilizados os seguintes instrumentos para a coleta de dados:

. Inventário de Sintomas de Estresse para Adultos (ISSL) (Lipp, 2000). O inventário foi validado por Lipp e Guevara (1994) e permite a identificação da presença de estresse, além da fase de estresse em que a pessoa se encontra (alerta, resistência, quase exaustão ou exaustão). O ISSL apresenta quadros que contêm sintomas físicos e psicológicos de cada fase do estresse.

. Grupos focais, visando a verificar quais as dificuldades e as facilidades encontradas no trabalho e a identificar quais os principais fatores existentes que geravam ansiedade e preocupação para eles (fatores estressores), como lidavam com esses fatores e o que a organização estava fazendo para minimizá-los. Os grupos focais permitem verificar a posição de cada participante sobre o tema em discussão, além de possibilitarem a observação dos processos psicossociais que surgem na formação de opiniões, permitindo identificar aspectos considerados conflituosos pelo grupo (Gondim, 2003). Nesse sentido, essa estratégia teve o objetivo de auxiliar na identificação dos fatores estressores para o grupo de agentes pesquisado.

. Questionário contemplando os fatores de qualidade de vida no trabalho (Escala Likert de 1 a 6, de totalmente satisfeito a totalmente insatisfeito), baseado nos fatores propostos por Walton (1973) e contendo 43 afirmativas referentes aos fatores: remuneração, condições de trabalho, uso e desenvolvimento de capacidades no trabalho, oportunidade de crescimento profissional, integração social na organização, direitos, equilíbrio trabalho e vida, e relevância social do trabalho.

. Questionário de fatores estressores, elaborado a partir dos dados dos grupos focais com os agentes de trânsito e das indicações da pesquisa de Rossi (2005). O questionário foi composto por 27 fatores estressores identificados. Estes foram organizados em um questionário, de Escala Likert de cinco pontos, de acordo com a percepção de frequência de ocorrência: 1 (nunca), 2 (raramente), 3 (às vezes), 4 (frequentemente) e 5 (sempre).

Foram também feitas observações do contexto de trabalho dos agentes de trânsito em horários diferentes, contemplando o trabalho deles nos

diferentes turnos. As observações foram direcionadas para as condições de trabalho, caracterizando as atividades desenvolvidas pelos agentes e ocorreram na rua e na Central de Operações. Além disso, realizaram-se entrevistas com as chefias imediatas dos agentes de trânsito, visando a identificar como acontece o processo de treinamento e acompanhamento dessas pessoas no trabalho.

### Procedimentos

A pesquisa, submetida ao Comitê de Ética da Universidade, sob o protocolo de n. 011/2009, tendo recebido parecer favorável à sua realização, foi desenvolvida em duas etapas:

. *Primeira etapa:* foi realizado um estudo exploratório com vistas a caracterizar as condições de trabalho e a forma como este estava organizado. Foram realizadas observações, entrevistas, aplicação do ISSL (Lipp, 2000) e grupos focais.

Foram entrevistados três supervisores, sendo dois operacionais e um administrativo. Os operacionais são aqueles que acompanham as atividades dos agentes nas ruas, fazendo cumprir a escala de serviço e/ou realocando os agentes quando necessário. O supervisor administrativo trabalha internamente, cuidando da elaboração da escala de serviço, das férias e das folgas dos agentes.

Foram também realizados grupos focais com os 33 agentes de trânsito mais antigos. Os agentes de trânsito que participaram desses grupos foram os mesmos submetidos ao ISSL. Aqueles que participaram desta etapa da pesquisa tinham mais de cinco anos na função. O critério de escolha foi a exposição por mais tempo às demandas do trabalho. Os demais agentes encontravam-se na função há menos de um ano, isto é, estavam ainda em processo de socialização e por isso não participaram dos grupos focais e nem foram submetidos ao ISSL.

. *Segunda etapa:* desta etapa, participaram todos os 56 agentes de trânsito. Foram aplicados os seguintes questionários: questionário contemplando os fatores de qualidade de vida no trabalho e questionário de fatores estressores.

A apresentação e a análise dos dados envolveram a utilização de técnicas estatísticas, a saber:

a) Estatística descritiva: apresentação do percentual de frequência dos resultados dos inventários.

b) Análise da correlação de *Spearman*, visando a verificar a ocorrência de correlações (direção e intensidade das associações) entre os

fatores estressores e os fatores de qualidade de vida no trabalho, considerando a possibilidade de a distribuição não ter características de normalidade.

c) Teste de Qui-Quadrado de Independência, para verificar se a presença de estresse dependia dos fatores estressores com os quais os agentes conviviam.

## Resultados

A amostra foi constituída por 56 agentes de trânsito, com as seguintes características: 78% são do sexo masculino e 22% do sexo feminino; a faixa etária que conta com o maior número de agentes (24%) é de 26 a 30 anos, sendo que os outros se dividem entre as demais faixas etárias; 40,4% são solteiros e 55,3% são casados; 56,3% possuem curso superior; 59% trabalham há mais de cinco anos no cargo e 44% há menos de um ano; 38% trabalham no turno da manhã, 32% no turno da tarde, 14% à noite e 16% em dois turnos; 18% realizam outra atividade remunerada; 62% foram ao médico nos últimos seis meses; 18% precisaram se afastar do serviço por motivo de doença e 70% nunca pensaram em pedir exoneração, enquanto os outros 30% pensavam em exoneração com frequência, variando entre “raramente” e “sempre”.

### Primeira Etapa da Pesquisa

Durante a observação de campo, pode-se perceber que o serviço dos agentes de trânsito, na maior parte do tempo, é rotineiro e previsível, excetuando-se algumas situações emergenciais como obras ou acidentes de trânsito. O trabalho nas ruas é feito entre as sete horas da manhã e onze horas da noite, em três turnos. Quando aconteceu a observação de campo, ainda não existia o turno da noite; portanto, as informações se referem aos turnos da manhã e da tarde. Foi possível notar que o turno da manhã é mais tranquilo, pois o trânsito é mais leve, existindo menos pessoas e veículos nas ruas e menos situações de conflito. O turno da tarde já sofre um pouco mais com as intempéries climáticas, tanto excesso de calor como chuvas e maior número de veículos e pessoas nas ruas.

Alguns agentes manifestaram que o trabalho executado é fácil e que o problema não está nele, exclusivamente, mas, sim, nos aspectos relacionados ao contexto de trabalho, informações ratificadas pelos resultados dos questionários. O trabalho da Central de Operações, por sua vez, é bastante sobrecarregado, uma vez que recebe telefonemas externos, em que os agentes são solicitados para fiscalização e/ou operação de

trânsito, e também as chamadas via rádio dos próprios agentes, quando da necessidade de consultar a situação de um veículo a partir do número da placa deste. Ressalta-se que, frequentemente, as chamadas telefônicas e de rádio acontecem ao mesmo tempo.

Quanto às entrevistas com os supervisores, as respostas foram bastante similares entre eles. Todos concordaram que se trata de um trabalho essencial, importante para a sociedade. Com relação ao processo de treinamento e capacitação, o que ocorreu foi uma capacitação profissional apenas para a primeira turma, a que iniciou o trabalho no ano 2000, por intermédio do primeiro concurso para agentes de trânsito na cidade. Na ocasião, foram treinados por técnicos, engenheiros e agentes de trânsito de Belo Horizonte por meio de uma consultoria contratada pela prefeitura da cidade. À medida que novos agentes foram admitidos, o treinamento passou a ser feito pelos agentes mais antigos. Todos os supervisores concordam que o acompanhamento das atividades dos agentes é feito pelo supervisor daquele turno de trabalho, que procura atender aos agentes e alocá-los quando há necessidade de remanejamento de escala, acompanhando ao máximo o que cada agente está fazendo na rua. Com relação às dificuldades apontadas, a maioria se referiu à falta de uniformidade de procedimentos, alegando que a falta de um regulamento permite que cada agente trabalhe de um jeito, o que dificulta o acompanhamento. Outra dificuldade apontada é com relação à logística, que, segundo os supervisores está *“bastante sucateada na parte de viaturas, por exemplo”*. Em relação às facilidades, foram apontados o horário de trabalho, que é flexível, e a boa vontade da maioria dos agentes, que está sempre solícita às demandas necessárias (obras, apoio à defesa civil, eventos). Em termos de ações para melhoria do trabalho, foi sugerida a realização de grupos de estudo para atualização e uniformização de procedimentos, reuniões instrutivas com definição de metas e objetivos, assim como maior aproximação da administração pública com os agentes.

Quanto aos resultados do Inventário de Sintomas de Stress para Adultos (ISSL), aplicado em 33 agentes de trânsito com mais de cinco anos de trabalho, constatou-se que, conforme a Tabela 1, 39,4% apresentam estresse. Contudo, 15,2% dos participantes podem se considerar no limiar entre a presença e a ausência de estresse, já que, caso assinalassem mais um sintoma dos enumerados em qualquer dos três quadros do ISSL, entrariam na categoria dos que apresentaram estresse. De qualquer forma, praticamente 40% dos agentes de

trânsito têm estresse, isto é, quase a metade dos agentes que está na função há mais de cinco anos.

Tabela 1 – Presença de Estresse, conforme o ISSL

Presença de estresse	Frequência	Frequência (%)
Tem estresse	13	39,4
Não tem estresse	15	45,5
Total	33	100,0

Verificando a fase de estresse em que os agentes de trânsito se encontram, conforme Tabela 2, constata-se:

Tabela 2 – Fases do Estresse em agentes de trânsito, segundo o ISSL

Fase do estresse	Frequência	Frequência (%)
Fase de alerta	0	0
Fase de resistência	12	92,3
Fase de quase exaustão	0	0
Fase de exaustão	1	7,7
Total	13	100,0

Com relação à fase do estresse, pode-se perceber que, dos 13 participantes com estresse, apenas um, ou seja, 7,7% está na fase de exaustão, enquanto os outros, 92,3%, estão na fase de resistência. Essa fase se caracteriza pela tentativa de se resistir aos estressores e se tenta, ainda que de forma inconsciente, restabelecer o equilíbrio interior. Essa busca de equilíbrio, ainda que por meio de estratégias de compensação, foram identificadas durante a realização dos grupos focais. Algumas falas dos agentes de trânsito podem ilustrar esse fato: *“eu tento buscar outra atividade, estudo, atividade física, para distrair a cabeça”*; *“tem que desligar, tirar o pé”*; *“levando na brincadeira certas coisas”*; *“não criar expectativas, nem boas, nem ruins”* e *“ter uma vida espiritual ativa, religiosidade”*. No entanto, algumas falas refletem mais uma idealização do que deveria ser feito. Por exemplo, *“tem que desligar”* significa que a pessoa tem consciência do que deveria ser feito, mas não necessariamente é o que ela faz. Enfim, essas são as formas que os agentes encontram para buscar restabelecer o equilíbrio.

Foi identificada a existência de um caso de fase de exaustão, que é considerada por Lipp (2008) a fase patológica do estresse. A fase de exaustão é um momento no qual um desequilíbrio muito grande ocorre interiormente: a pessoa pode se deprimir, não conseguindo trabalhar. No grupo focal, esse agente afirmou, dentre outras coisas, *“o serviço em*

*primeiro lugar*”, referindo-se ao motivo pelo qual se sente tão cansado, e *“nada me atrai”*, referindo-se às possibilidades de considerar outras atividades como satisfatórias, prazerosas e capazes de restabelecer o equilíbrio. Faz-se oportuno mencionar que o grupo focal do qual esse agente fez parte foi um grupo homogêneo, composto apenas de agentes que apresentaram estresse. Durante a realização da conversa, foi possível perceber que o grupo apresentava uma sede de falar e contar casos isolados, situações específicas que consideravam fonte de estresse. Também foi apontado que os maiores problemas são os institucionais, e não as características da tarefa em si.

Quanto à predominância de sintomas, se físicos ou psicológicos, tem-se o seguinte, conforme Tabela 3:

Tabela 3 – Predominância de sintomas

Tipo de sintomas	Quantidade	Frequência (%)
Físicos	4	30,8
Psicológicos	6	46,2
Ambos	3	23,1
Total	13	100,0

Verifica-se que 46,2% dos participantes com estresse apresentam predominância de sintomas psicológicos, enquanto 30,8% apresentam como maioria dos sintomas, os físicos; e, ainda, 23,1% apresentam, de forma equânime, sintomas físicos e psicológicos. Os principais sintomas psicológicos apontados pelos agentes de trânsito foram: sensibilidade emotiva excessiva, pensar constantemente em um só assunto, irritabilidade excessiva, perda do senso de humor, angústia, ansiedade, medo diariamente, cansaço constante e excessivo, vontade de fugir de tudo, apatia, depressão ou raiva prolongada, sensação de incompetência em todas as áreas e diminuição da libido.

Em relação aos fatores estressores, durante a realização dos grupos focais, foram identificados 27 fatores considerados geradores de dificuldades, ansiedade e angústia por parte dos agentes.

### Segunda Etapa da Pesquisa

Com relação aos fatores estressores, os que tiveram frequência de ocorrência com média igual ou superior ao valor 3 (às vezes) foram: incerteza (3,79), falta de controle (3,31), diversidade nas tarefas (3,0), ambiguidade da função (3,0), burocracia (3,21), problemas com relação ao conteúdo do trabalho (3,12), falta de *feedback*

(3,29), ausência de perspectivas e progressão na carreira (3,98), falta de participação na tomada de decisões (3,17), falta de capacitação e treinamento (3,81), falta de comunicação entre os setores (3,96), falta de apoio da administração (4,21), queda do nível salarial (4,19), imagem negativa do agente perante a população (3,90), imagem negativa do agente perante a administração (3,92), dificuldades com as novas tecnologias (3,69), recursos inadequados (4,48), dificuldade no ambiente de trabalho (3,38), morosidade na administração pública (4,33) e ameaças e/ou agressões (3,0).

Os seguintes fatores estressores foram considerados pela maioria dos respondentes como menos frequentes: sobrecarga de trabalho (2,83), dificuldade em administrar o tempo (2,31), dificuldades interpessoais (2,63), dificuldade em administrar o trabalho (2,75), dificuldade com a chefia (2,19), ocorrência de acidentes de trânsito (2,59) e falta de confiança no trabalho do agente (2,87).

Em relação aos fatores relacionados à QVT verificou-se que: quanto à remuneração, 69% dos agentes de trânsito estão entre totalmente insatisfeitos e insatisfeitos com os salários e os benefícios que recebem.

Com relação às condições de trabalho, os índices de satisfação apresentaram valor 2,84 de média e 3 de moda (insatisfeitos). A satisfação com as condições de trabalho pôde ser percebida apenas com relação à “jornada de trabalho” (88% atribuíram valor maior que 4) e à “adequação das instalações” (54% atribuíram valor maior que 4). No entanto, em relação aos “equipamentos de trabalho”, foi identificado o maior índice de insatisfação, com 92% dos respondentes atribuindo valor menor que 3 para a questão.

Quanto ao uso e desenvolvimento das capacidades, identificaram-se resultados mais próximos da satisfação do que da insatisfação. A média dos valores atribuídos foi de 3,62 e a moda, 4. As afirmativas que tiveram médias acima de 4 (satisfação) foram: “com a liberdade de ação que tenho para executar meu trabalho” (86% atribuíram valor maior que 4) e “com o grau de liberdade que tenho para tomar decisões em relação às atividades que desempenho” (80% atribuíram valor maior que 4).

Em relação às oportunidades de crescimento profissional, verificou-se que o índice de satisfação com esse quesito está baixo entre os agentes de trânsito. A média dos valores atribuídos foi de 2,55 e a moda foi de 2. Apenas uma afirmativa apresentou moda igual a 4 (“com as oportunidades que tenho para crescer como pessoa humana na realização do meu trabalho”), enquanto todas as

outras apresentaram moda igual ou menor que 3 e média variando de 1,84 a 3,42.

Quanto à integração social, verificou-se que a média dos valores atribuídos foi de 3,8 e a moda, 4 (satisfação). O que proporciona essa aproximação do sentimento de satisfação com relação à integração social é o bom relacionamento com colegas e superiores e o bom clima percebido no local de trabalho, quesitos que obtiveram valores entre 4 e 6 (total satisfação). O que comprometeu esse fator foi a insatisfação (valor menor que 3) atribuída às afirmativas: “com o relacionamento social entre os diversos grupos de trabalho da instituição” (58% atribuíram valor menor que 3) e “com a maneira como os conflitos são resolvidos na instituição” (62% atribuíram valor menor que 3), o que denuncia problemas de comunicação interna.

Em relação às questões relativas aos Direitos na Instituição (Constitucionalismo), os resultados se apresentam bem próximos do índice médio de satisfação, tendo como média o valor 3,43 e como moda, 4, indicando que, no que tange ao respeito aos direitos dos agentes de trânsito, o grau de satisfação está bom. Quanto ao equilíbrio trabalho e vida, os resultados mostram que a maior parte dos agentes de trânsito está satisfeita, uma vez que tanto a média como a moda dos valores foram iguais ou maiores que 4 (satisfação). De forma separada, as afirmativas tiveram a seguinte variação de valores: “com o espaço de tempo que o trabalho ocupa em minha vida” (82% atribuíram valores entre 4 e 6), “com o tempo que me resta, depois do trabalho, para dedicar-me ao lazer” (78% atribuíram valores entre 4 e 6), “com o equilíbrio entre trabalho e lazer que possuo” (70% atribuíram valores entre 4 e 6) e “com respeito, por parte da instituição, à minha privacidade após a jornada de trabalho” (90% atribuíram valores entre 4 e 6).

E finalmente, no fator referente à relevância social do trabalho, verifica-se que a média foi de 4,04, ou seja, existe satisfação. Porém, uma afirmativa compromete esse fator e se refere “ao respeito que a sociedade atribui à instituição à qual pertencço”, em que 85% dos respondentes atribuíram valor entre 1 e 3.

### **Relação de Dependência entre Presença de Estresse e Fatores Estressores**

Foi constatado que a presença de estresse nos agentes depende dos seguintes fatores estressores:

1. *Sobrecarga de trabalho* (qui-quadrado = 17,141,  $p = 0,029$ , nível de significância  $< 0,05$ ); e
2. *Ocorrência de acidentes de trânsito* (qui-quadrado = 22,281,  $p = 0,001$ , nível de significância  $< 0,05$ ).

Embora esses fatores não estejam entre os identificados como mais frequentes no cotidiano de trabalho, a ocorrência deles está associada ao aparecimento de sintomas de estresse entre os agentes. Possivelmente, mais do que a frequência, a intensidade dessas ocorrências tenha impacto no aparecimento dos sintomas de estresse.

### **Relações entre Fatores Estressores e Qualidade de Vida no Trabalho**

Ainda que não diretamente relacionadas ao aparecimento dos sintomas de estresse, foram identificadas associações significativas do ponto de vista estatístico entre a satisfação com fatores de QVT e a percepção de frequência dos demais fatores estressores no cotidiano de trabalho:

1- *Quanto maior a satisfação com a remuneração*, menor a percepção da imagem negativa do agente perante a administração (*Spearman* = -0,396, nível de significância = 0,01) e a percepção de recursos inadequados (*Spearman* = -0,305, nível de significância = 0,01).

2- *Quanto maior a satisfação com as condições de trabalho*, menor a percepção de sobrecarga de trabalho (*Spearman* = -0,390, nível de significância = 0,01), menor a percepção de dificuldade de administrar o trabalho (*Spearman* = -0,302, nível de significância = 0,01), menor a percepção de falta de comunicação entre os setores (*Spearman* = -0,349, nível de significância = 0,01), menor a percepção de falta de apoio da administração (*Spearman* = -0,321, nível de significância = 0,01), menor a percepção de estresse tecnológico (*Spearman* = -0,295, nível de significância = 0,01), menor a percepção de existência de recursos inadequados (*Spearman* = -0,303, nível de significância = 0,01) e menor a percepção de dificuldades no ambiente de trabalho (*Spearman* = -0,412, nível de significância = 0,01).

3- *Quanto maior a satisfação com a integração social*, menor a percepção de sobrecarga de trabalho (*Spearman* = -0,374, nível de significância = 0,01), menor a percepção de burocracia (*Spearman* = -0,321, nível de significância = 0,01) e menor a percepção de falta de comunicação entre os setores (*Spearman* = -0,350, nível de significância = 0,01).

4- *Quanto maior a satisfação com a questão do espaço total do trabalho na vida*, menor a dificuldade em administrar o tempo (*Spearman* = -0,408, nível de significância = 0,01).

5- *Quanto maior a satisfação com a relevância social do trabalho*, menor a percepção de sobrecarga de trabalho (*Spearman* = -0,424, nível de significância = 0,01), menor a percepção



de dificuldade em administrar o tempo (*Spearman* = -0,544, nível de significância = 0,01); menor a percepção de estresse interpessoal (*Spearman* = -0,402, nível de significância = 0,01), menor a percepção de dificuldade em administrar o trabalho (*Spearman* = -0,348, nível de significância = 0,01), menor a percepção de dificuldades em relação à chefia (*Spearman* = -0,358, nível de significância = 0,01), menor a percepção de ausência de perspectiva de progressão na carreira (*Spearman* = -0,333, nível de significância = 0,01), menor a percepção de existência de recursos inadequados (*Spearman* = -0,362, nível de significância = 0,01) e menor a percepção de dificuldades no ambiente de trabalho (*Spearman* = -0,352, nível de significância = 0,01).

### Discussão

Os resultados da pesquisa indicam que a categoria de agentes de trânsito está bastante suscetível à presença de estresse, pois 40% da amostra pesquisada apresentam estresse e outros 15% dos agentes estão na fronteira do estresse, não tendo sido caracterizados como tendo estresse pela ausência de um único sintoma. Esses resultados ratificam pesquisas anteriores que associam o estresse à ocupação profissional (Oliveira, 2004) e que identificam diferentes níveis de estresse em ocupações diversas (Lipp, 2004, 2005).

A maioria dos agentes está na fase de resistência, o que indica que esses profissionais estão conseguindo lidar com situações de dificuldade e conflito, embora os esforços deles sejam maiores para continuar a manter um bom vínculo com a realidade externa. Um aspecto positivo percebido pelos agentes é a autonomia que têm no trabalho, o que, segundo Chan, Lai, Ko and Kam (2000), contribui para que os profissionais apresentem melhores condições de enfrentamento do estresse.

A presença de estresse, no caso dos agentes de trânsito, é dependente da ocorrência de acidentes de trânsito e sobrecarga de trabalho. Sobre esses aspectos, os agentes não têm controle e, portanto, pouca condição para evitá-los, dependendo mais de políticas de gestão da prefeitura tanto no que se refere à carga de trabalho quanto ao desenvolvimento de programas de conscientização da população para minimizar os índices de acidentes.

Também foi identificado que existem relações entre a percepção de frequência de fatores estressores e a satisfação com a qualidade de vida no trabalho, o que tem implicações para o campo da

psicologia organizacional, principalmente no que se refere à construção de ações que possam contribuir para a manutenção da saúde dos agentes de trânsito.

Considerando a relação identificada entre a remuneração (fator de QVT) e os fatores estressores, verifica-se que a percepção de baixo salário, recorrente entre os agentes, se relaciona à percepção de que a administração não valoriza essa categoria profissional, tendo uma imagem negativa dela. Além disso, associa-se à maior percepção de recursos inadequados para a realização do trabalho.

Por outro lado, a satisfação com as condições de trabalho é um aspecto importante para se contemplar entre as políticas de gestão do trabalho dos agentes de trânsito, pois ela minimiza a percepção de: sobrecarga de trabalho, dificuldade de administrar o trabalho, falta de comunicação entre os setores, falta de apoio da administração, queda do nível salarial, estresse tecnológico, existência de recursos inadequados e dificuldades no ambiente de trabalho. Nesse sentido, é um aspecto importante para a manutenção da QVT dos agentes. Também as ações de fortalecimento do trabalho em equipe poderão ter um impacto positivo entre os agentes de trânsito, pois a pesquisa indicou que a satisfação com a integração social diminui a percepção: de sobrecarga de trabalho, de burocracia e de falta de comunicação entre os setores.

Além disso, o desenvolvimento de estratégias de valorização do trabalho do agente junto à comunidade poderá ter um impacto positivo em sua qualidade de vida, pois minimiza a percepção de: sobrecarga de trabalho, de dificuldade de administrar o tempo, de estresse interpessoal, de dificuldade de administrar o trabalho, de dificuldades em relação à chefia, de ausência de perspectiva de progressão na carreira, de existência de recursos inadequados e de dificuldades no ambiente de trabalho. A valorização e o reconhecimento da importância do trabalho, segundo Dejours (2004), se dão de duas maneiras: por meio do reconhecimento de utilidade por parte da organização que possui aquele profissional e pelos usuários dos serviços prestados. Segundo esse autor, a presença de reconhecimento é fundamental para minimizar o sofrimento do trabalhador e, conseqüentemente, diminuir suas possibilidades de adoecimento.

Outro aspecto a ser considerado é o número de agentes de trânsito da cidade estudada, que representa 42% do número indicado pelo Denatran (2009). Esse contingente de agentes, inferior ao recomendado, pode contribuir para a imagem negativa da população frente a essa categoria profissional, uma vez que parte do trabalho que

deveriam realizar possivelmente não ocorre, fazendo com que priorizem atividades normativas (de respeito às normas do trânsito) às atividades de orientação para o trânsito junto à população.

Esta pesquisa permitiu verificar que a identificação dos fatores estressores e a avaliação da satisfação dos agentes de trânsito em relação aos aspectos de QVT podem auxiliar na construção de soluções que contribuam com esses profissionais. Além disso, melhores condições de trabalho para os agentes de trânsito podem se refletir no equacionamento de parte dos problemas de trânsito que acometem, principalmente, os médios e grandes centros urbanos do país.

Também se faz necessário indicar alguns limites desta pesquisa como o fato de ela ter sido realizada em uma única cidade, o que limita as possibilidades de generalização de seus resultados. Por outro lado, os limites identificados abrem perspectivas para novas pesquisas que investiguem realidades diferentes para verificar se a relação entre fatores estressores e QVT permanece a mesma ou se se modifica de região para região, ou de cidade para cidade.

### Referências

- Baker, D., & Karasek, R. A. (2000). Stress. In B. S. Levy & D. H. Wegman (Eds.), *Occupational health: recognizing and preventing work-related disease and injury* (pp. 112-25) (4a ed.). Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Chan, B. K., Lai, G., Ko, Y. C., & Kam, W. B. (2000). Work stress among six professional groups: The Singapore experience. *Social Science & Medicine*, 50, 1415-1432.
- Cooper, C., Cooper, R., & Eaker, L. (1988). *Living with stress*. Londres: Penguin Books.
- Cooper, C. L., & Dewe, P. (2004). *Stress – A brief history*. Malden, Massachusetts Local: Blackwell Publishing Ltd.
- Dejours, C. (2004). Addendum, da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. In S. Lancman & L. I. Sznelwar (Orgs.). *Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho* (pp. 47-104). Brasília: Paralelo 15, Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Departamento Nacional de Trânsito. (2009). *Frota 2009*. Recuperado em 12 janeiro de 2010, de <http://www.denatran.gov.br/frota.htm>
- França A. C. L., & Rodrigues, A. L. (2005). *Stress e Trabalho: uma abordagem psicossomática*. São Paulo: Atlas S. A.
- Gondim, S. M. G. (2003). Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *Paidéia*, 12(24), 149-161.
- Lancman, S., Sznelwar, L. I., Uchida, S., & Tuacek, T. A. (2007). O trabalho na rua e a exposição à violência no trabalho: um estudo com agentes de trânsito. *Interface*, 11(21), 79-92.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York, Springer.
- Lipp, M. E. N. (2000). *Manual do inventário de sintomas de stress de Lipp (ISSL)*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lipp, M. E. N. (2001). *Pesquisas sobre stress no Brasil: Saúde, ocupações e grupo de risco*. (2a ed.) Campinas, SP: Papirus.
- Lipp, M. E. N. (Org.). (2004). *Stress no Brasil: Pesquisas avançadas*. Campinas: Ed. Papirus.
- Lipp, M. E. N. (2005). Stress no trabalho: Implicações para a pessoa e para a empresa. In F. P. N. Sobrinho & I. Nassaralla (Orgs.), *Pedagogia Institucional: Fatores humanos nas organizações* (pp. 85-97). Rio de Janeiro: Zit.
- Lipp, M. E. N. (2008). *Inventário de Sintomas de Stress para Adultos de Lipp*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lipp, M. E. N., & Guevara, A. J. H. (1994). Validação empírica do Inventário de Sintomas de Stress (ISS). *Estudos de Psicologia*, 11(3), 43-49.
- Lipp, M. E. N., & Malagris, L. E. N. (1995). Manejo do estresse. In B. Rangé (Ed.). *Psicoterapia comportamental e cognitiva: pesquisa, prática, aplicação e problemas* (pp. 279-92). Campinas: Psy II.
- Marques, A. L., Moraes, L. F. R., Pereira, L. Z., & Silva, A. A. R. (2000). Qualidade de Vida no Trabalho e Estresse em profissões de risco: o

Sampaio, R. F. V.; Carvalho-Freitas, M. N. de; & Kemp, V. H. Estressores Ocupacionais e Qualidade de Vida no Trabalho de Agentes de Trânsito

- caso dos aeronautas brasileiros. *Revista Angrad*, 1(1), 17-31.
- Marques, A. L., Moraes, L. F. R., & Portes, P. C. P. (2003). Qualidade de Vida no Trabalho e Estresse Ocupacional na Polícia Militar de Minas Gerais. *Revista de Psicologia Saúde Mental e Segurança Pública*, 3, 53-58.
- Oliveira, J. B. (2004). *Fontes e sintomas de stress em juizes e servidores públicos: Diferenças entre homens e mulheres*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP.
- Rossi, A. M. (2005). Estressores ocupacionais e diferenças de gênero. In A. M. Rossi, P. L. Perrewé, & S. L. Sauter (Org.), *Stress e qualidade de vida no trabalho: perspectivas atuais da saúde ocupacional* (pp. 9-18). São Paulo: Atlas.
- Sadir, M. A., Bignotto, M. M., & Lipp, M. E. N. (2010). Stress e qualidade de vida: influência de algumas variáveis pessoais. *Paideia*, 20(45), 73-81.
- Sampaio, J. R., & Galasso, L. M. R. (2005). O Stress no Mundo do Trabalho: trajetória conceitual. In A. C. L. França & A. Rodrigues. *Stress e Trabalho: uma abordagem psicossomática* (4a ed., pp. 82-95). São Paulo: Atlas.
- Scaringella, R. S. (2001). A Crise da Mobilidade Urbana em São Paulo. *São Paulo Perspec.* 15(1), 55-59.
- Silva, A. V. & Günther, H. (2005, julho/dezembro). Características de itinerário urbano e comportamentos inadequados de um motorista de ônibus. *Psicologia: Pesquisa & Trânsito*, 1(1), 33-44.
- Sisto, F. F., Bartholomeu, D., & Fernandes, D. C. (2005, julho/dezembro). Inteligência e conhecimento para conduzir veículos automotores. *Psicologia: Pesquisa & Trânsito*, 1(1), 53-62.
- Souza, E. R. & Minayo, M. C. S. (2005). Policial, risco como profissão: morbimortalidade vinculada ao trabalho. *Ciência e saúde coletiva*, 10(4), 917-928.
- Walton, R. E. (1973, Fall). Quality of Working Life: What is It? *Sloan Management review*, 11-21.
- Zille, L. (2005). *Novas Perspectivas para a Abordagem do Estresse Ocupacional em Gerentes*. Tese de Doutorado, Faculdade de Administração, Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG.

Recebido: 28/10/2011  
 Revisado: 12/03/2012  
 Aprovado: 10/04/2012

Oliveira, W. A. de; Silva, J. L. da; Baccelli, M. S.; Ferreira, M. C. P.; & Carvalho, R. A. Enfrentamento da Violência: Mediação de Conflitos e Cultura de Paz

## Enfrentamento da Violência: Mediação de Conflitos e Cultura de Paz

### Confronting Violence: Conflict Mediation and Peace Culture

Wanderlei Abadio de Oliveira<sup>1</sup>  
Jorge Luiz da Silva<sup>2</sup>  
Marcela Silva Baccelli<sup>3</sup>  
Maria Célia Passos Ferreira<sup>4</sup>  
Roberta Alves Carvalho<sup>5</sup>

#### Resumo

Este trabalho é um estudo de caso, desdobramento da atuação do Programa Mediação de Conflitos em Uberaba/MG. Por meio do fluxo de atendimentos do Programa, selecionou-se um caso envolvendo cinco irmãos em disputa por posse de terreno urbano. Objetiva-se analisar a importância da orientação em processos de mediação. A orientação permitiu a construção de uma solução para o conflito de forma democrática, dialógica e colaborativa. Nota-se que tal recurso conduz os envolvidos a refletirem sobre novas respostas possíveis para as situações de vulnerabilidade, sendo essencial para o enfrentamento de situações de violência e para a construção de uma cultura de paz.

**Palavras-chave:** prevenção; criminalidade; vulnerabilidade social.

#### Abstract

This paper is a case study and an unfolding of the action of the Conflict Mediation Program in Uberaba/MG. By means of the flow of the visits of the Program we have selected a case involving five siblings in dispute for urban land tenure. The aim of the study is to analyze the importance of guidance in the process of mediation. The guidance allowed the construction of one solution for the conflict in a democratic, collaborative, and dialogical way. We notice that this resource leads those involved to reflect on new possible responses to the situations of vulnerability, being essential for confronting situations of violence and the construction of a culture of peace.

**Keywords:** prevention; crime; social vulnerability.

---

<sup>1</sup> Psicólogo. Residente no Programa de Residência Integrada Multiprofissional em Saúde da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Endereço para correspondência: Residência Integrada Multiprofissional em Saúde, Avenida Getúlio Guaritá, 130, Abadia, Uberaba, MG, CEP: 38.025-180. Endereço eletrônico: wanderleio@hotmail.com.

<sup>2</sup> Psicólogo. Mestrando. Universidade de São Paulo (USP).

<sup>3</sup> Psicóloga. Mestranda. Universidade Metodista de São Paulo (UMESP).

<sup>4</sup> Psicóloga.

<sup>5</sup> Advogada.

## Introdução

*“Quando alguém nos escuta com atenção, abstendo-se de julgamentos, críticas e opiniões, pode despertar em nós algo surpreendentemente novo, capaz de transformar uma situação aparentemente impossível numa nova possibilidade, despertando nossa disposição e coragem de negociar possíveis interesses e necessidades”*  
(Muszkat, 2005, p.93).

O Programa Mediação de Conflitos, no Estado de Minas Gerais, emergiu da revolução no paradigma de enfrentamento à criminalidade que adotou como modelo a lógica preventiva, situacional e social das questões engendradoras de violência. Nesse sentido, especificamente, o Programa foi forjado no bojo de novas concepções com vistas à promoção de direitos e à instrumentalização de indivíduos, famílias e comunidades consideradas vulneráveis e em risco social para a cidadania, autonomia e emancipação.

Nota-se que a experiência da mediação é antiga e aplicada a vários setores da sociedade, como a escola e o judiciário, entre outros. A premissa básica desse procedimento é conduzir os atores envolvidos em dissidências a acordos satisfatórios para ambas as partes. Etimologicamente, o termo mediação procede do latim *mediare*, que significa mediar, dividir ao meio ou intervir, ou seja, trata-se da facilitação do diálogo e da intervenção em situações problemas que, por sua vez, precisam ser resolvidas (Sales, 2004; Silva, 2004).

Notadamente, a prática da mediação é comum no âmbito jurídico e tem assumido espaço cada vez mais relevante na resolução de situações conflituosas. Vale destacar, entretanto, que as práticas nesse campo são variadas e assumem metodologias diferentes a partir dos objetivos a que se propõem ou mesmo a partir do público-alvo (Sousa, 2004).

Assim, no que se refere ao Programa Mediação de Conflitos de Minas Gerais, a metodologia adotada se sustenta na possibilidade de construção de uma cultura de paz, mediada pelo acesso a direitos, à justiça e às políticas públicas (Nunes et al., 2009).

Nesse sentido, recorrendo à epígrafe deste artigo, destaca-se que realizar a escuta dos problemas, intervir e ponderar junto às partes sobre uma dada realidade conflituosa oportuniza a erupção de alternativas antes invisíveis para seus participantes. Essa ação se torna, assim, complexa e, ao mesmo tempo, capaz de empoderar o sujeito social que, a partir de então, pode assumir outras responsabilidades diante da vida, família e comunidade. Essas responsabilidades são

alicerçadas em perspectivas paradigmáticas para a pacificação de comunidades violentas e incutem no cidadão o conceito de que a violência e o crime não são as únicas respostas possíveis à exclusão, às condições vulneráveis de vida e aos conflitos.

Capilarmente, em Uberaba, MG, o Programa Mediação de Conflitos foi implantado em outubro de 2007, inserido em um contexto sociocultural de grande índice de violência, criminalidade, risco social e complexidade, elementos atribuídos à grande densidade populacional e às desigualdades sociais da localidade. A região engloba parte do Distrito Sanitário I de saúde do município e congrega diversidade e quantidade de equipamentos sociais, como órgãos do governo ou instituições da sociedade civil.

Destarte, do fluxo de atendimentos realizados pela equipe do Programa em Uberaba, MG, composta por duas psicólogas, uma advogada e estagiários dessas áreas, selecionou-se para esta exposição um caso de disputa familiar pela posse de terreno urbano, bem como das moradias construídas no local. Configura-se como uma demanda por posse de terreno urbano entre cinco irmãos.

Nesse sentido, este artigo aborda o tema mediação de conflitos com o objetivo de compreendê-lo como uma prática pacificadora e capaz de emancipar para a cidadania sujeitos, famílias e comunidades, atuando na prevenção à criminalidade. Trata-se de um estudo de caso que envolveu uma família e permitiu a realização de reflexões sobre a importância de se subsidiar os processos de mediação com orientações, pois, para a solução consensual do conflito apresentado, foram essenciais atendimentos de orientação tanto com a demandante como com seus irmãos, implicados na disputada pela posse do bem.

Preambularmente, destaca-se que a orientação, no Programa Mediação de Conflitos, apresenta-se como oportunidade para a entrada de casos no serviço e o aumento do alcance das equipes nas comunidades, pois aqueles que recorrem ao programa em busca de orientações retornam quando diante de situações conflituosas ou encaminham vizinhos, amigos e familiares nessas situações, ou, ainda, durante o atendimento dessas demandas se identificam outras questões passíveis de serem mediadas, ou melhor, direcionadas pelo/a sujeito/família/grupo.

Resende (2009) observa que a orientação é um instrumento útil para as equipes do programa, sem o qual as equipes não se desenvolvem. Ela é essencial principalmente se compreendermos que os princípios de atuação das equipes estão alicerçados, primeiramente, em elementos abstratos e pertencentes ao simbólico, para muitas

comunidades inexistentes, como o acesso aos direitos humanos, à cidadania, autonomia, justiça, ao desenvolvimento de culturas de empoderamento social, capital social, entre outros.

Metodologicamente, a equipe adotou como procedimento de pesquisa o estudo de caso, considerado como meio de se organizar dados sociais e, conforme pontua Minayo (2007, p. 164), recurso de investigação científica que utiliza “estratégias de investigação qualitativa para mapear, descrever e analisar o contexto, as relações e as percepções a respeito da situação, fenômeno ou episódio em questão”.

Este artigo, assim, organiza-se a partir da apresentação dos protagonistas do caso, das demandas e dos momentos de atendimento oportunizados e realizados pela equipe do Programa Mediação de Conflitos. Seguem-se as análises e interpretações das situações e do desfecho do caso, destacando-se a importância do procedimento de orientação em todo o processo de mediação.

### Descrição do Caso

O caso que se apresenta em análise foi apresentado à equipe do Programa Mediação de Conflitos de Uberaba, MG como sendo de orientação e, em seguida, assumiu o caráter e a necessidade de mediação. O caso, ainda, revelou-se excelente oportunidade para capacitar os envolvidos sobre o acesso e a efetivação de direitos, bem como sobre o significado da situação e de suas prerrogativas legais, para somente então ser proposto o procedimento de mediação como postulado pela metodologia do programa.

Ana<sup>6</sup> procurou o Programa Mediação de Conflitos em janeiro de 2009 pedindo orientações sobre o benefício que seu companheiro, falecido em 2007, com o qual mantinha relação estável, recebia. Nesse primeiro momento, ela requereu informações sobre a possibilidade de receber pensão ou receber o benefício do ex-companheiro e, ainda, apresentou demanda referente à propriedade/posse do terreno em que residia.

Segundo relatou, tratava-se de um imóvel em que seus pais residiam. O pai falecera havia 15 anos e a mãe, aproximadamente sete anos. Logo após o falecimento dos dois, um dos netos do casal apossou-se de uma parte do terreno, construindo uma casa no local. Com essa construção, o terreno

passou a ter duas entradas independentes em ruas diferentes.

Em outros atendimentos, Ana informou passar por situação de extrema pobreza, pois não possuía renda fixa e dependia da ajuda dos familiares para sobreviver desde que ficou viúva. O referido grupo familiar era composto por quatro irmãos que, após a morte dos pais, abriram mão da casa deles para que ela morasse nela.

Ela nunca contribuiu com o INSS e não estava em idade para requerer aposentaria por idade (na época tinha 56 anos), o que exigiu um primeiro encaminhamento para o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) do território para verificar a possibilidade de recebimento do Benefício de Prestação Continuada<sup>7</sup> (BPC).

Em outra perspectiva, instalou-se o conflito no sistema familiar a partir do momento em que Ana exigiu do sobrinho ajuda para custear as despesas de sua casa, já que ele, supostamente, residia em seu terreno. Ela não aceitava que o sobrinho tivesse qualquer direito sobre a posse do terreno e fazia exigências constantes para sua permanência no local.

Entre denúncias de aluguel de partes do terreno para outros sobrinhos e construções ilegais no imóvel, a equipe identificou os irmãos dela, o sobrinho em questão e percebeu que toda a situação do imóvel estava ilegal, pois eles não haviam realizado inventário da propriedade por ocasião da morte dos pais da demandante, então proprietários.

Foi necessário reunir os irmãos em atendimentos separados para esclarecer as questões demandadas por Ana e, ainda, sobre a situação do imóvel que gerava conflitos familiares. Os irmãos, por fim, concordaram em ceder a casa dos pais, localizada no terreno da família, para Ana, mas não abrindo mão do direito à posse, somente permitindo que ela ficasse no local “em vida”. Também se oportunizaram outras orientações sobre a situação do terreno, pois com um atraso de três anos de Imposto Predial e Territorial Urbano (IPTU) e a irregularidade no que se refere à propriedade do imóvel, tendo em vista o falecimento dos pais deles, a situação exigia providências para a regularização e divisão do bem.

Em meio ao procedimento de mediação, a situação de Ana com os sobrinhos residentes no

<sup>6</sup> Para resguardar a identidade dos participantes do procedimento de mediação, atendidos pelo Programa em Uberaba, MG, seus nomes foram substituídos.

<sup>7</sup> Benefício da Política de Assistência Social que não depende da contribuição com a Previdência Social. É individual, não vitalício, intransferível e assegura a transferência mensal de 1 (um) salário mínimo a grupo específico da população que não tem garantida a participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (idoso, pessoa com deficiência, doentes crônicos, por exemplo).

mesmo terreno ficou insustentável. Muitos foram os relatos de agressões verbais e desrespeito. Ana desejava que os sobrinhos fossem expulsos do local, o que também exigiu nova transmissão de informações sobre o direito à posse que pertencia a todos os irmãos e a impedia de realizar a expulsão dos sobrinhos. Em outras situações, também se fizeram necessárias orientações sobre direito de família e herança, sempre em linguagem simples e adequada ao público atendido, para minimizar o sentimento de angústia e a propulsão de novos conflitos entre as partes.

Mesmo nesse cenário, foi possível identificar que os laços familiares eram positivos e somente o conflito emergente dificultava as relações fraternas. Assim, procedeu-se o encontro para a mediação entre os irmãos. Na ocasião foram repassadas novas orientações sobre o encaminhamento que foi feito à assistência jurídica de uma universidade do município para realização do processo de inventário e a consequente regularização da posse do imóvel em questão. As partes foram orientadas sobre os procedimentos a serem adotados e assinaram um acordo extrajudicial cedendo para “uso em vida” de Ana o imóvel em que seus pais residiram.

Nota-se que a demanda inicialmente apresentada diverge significadamente do desfecho ilustrado. A natureza complexa do caso, o número de envolvidos e o fenômeno social que figurava ao fundo das questões exigiram da equipe uma compreensão global da situação, dos engendramentos que emergiam a cada atendimento, sem que houvesse uma desvalorização do todo pela concepção apenas de uma parte.

A equipe do Programa Mediação de Conflitos pautou suas ações na apreensão da dinâmica do sistema familiar, nas orientações sobre acesso a serviços da rede social e na identificação de detalhes que fomentavam conflitos. Destaca-se, ainda, que as orientações para o serviço judiciário somente ocorreram após demanda dos participantes do caso e a equipe ofereceu alternativas para a resolução do caso antes de realizar tal encaminhamento.

Esta perspectiva se confirma com a aceitação pelos participantes do procedimento de mediação e da resolução do conflito simbólico, já que a questão, como se percebeu, não se esgotaria no judiciário, com a dissolução do problema da posse imobiliária, por estarem relacionadas a determinantes basilares do grupo familiar em suas dimensões simbólicas, sociais, culturais, situacionais e relacionais.

## Análise e Discussão

Um primeiro item a ser analisado no caso de Ana se refere à funcionalidade de seu grupo familiar. Segundo consta, ela não possuía grupo próprio e vivia à mercê da “boa vontade” dos irmãos e dos sobrinhos. É desse lugar que ela recorre ao Programa, primeiro por experimentar certo desamparo e, ao mesmo tempo, por não assimilar o direito dos parentes sobre a posse do imóvel alvo da contenda familiar e que antes pertencia a seus progenitores.

Nota-se que as relações familiares são sempre assunto delicado e controverso, principalmente na compreensão dos ciclos vitais que implicam em mudanças na posição dos membros da família, assim como na elaboração de afetos, assunção de novas funções e estabelecimento de novos conflitos (Groeninga, 2003). Ana faz essa experiência e sucumbe diante de uma vida que não foi preparada para o avanço da idade e das necessidades que se impõem, ao passo que os familiares não se responsabilizavam por ela, até por assumirem outras funções na vida e no contexto familiar.

É notório ainda que, para a família do caso, tinha papel fundamental a história pregressa da demandante. Simbolicamente, a avaliação que os familiares realizam de Ana é estruturada nesse prisma e a situação atual dela (doente, sem bens, sem dinheiro e sem companhia) é justificada pela prostituição quando jovem e pela vida desregrada que se mantinha ainda em alguns aspectos (uso de álcool, por exemplo). Nesse sentido, avaliações sobre a ilegitimidade daquilo que ela requeria também foram comuns.

Esse cenário do sistema familiar exposto à equipe do Programa Mediação de Conflitos conduziu o procedimento para um trabalho inicial de orientação, foco deste trabalho, pois, na medida em que os tópicos e as questões foram sendo apresentadas, a situação se avolumava no que se refere aos conflitos e à emergência de outras questões nodais do grupo familiar que eram depositadas nos atendimentos.

Diante dessa diversidade de microconflitos, salienta-se que a mediação, segundo seus pressupostos metodológicos, não visa pura e simplesmente chegar a um acordo, mas atingir a satisfação dos interesses e das necessidades dos envolvidos no(s) conflito(s). Isso só é possível por meio da facilitação do diálogo, do esclarecimento sobre a importância da cooperação entre as partes e a dissolução de controvérsias. É um trabalho que envolve momentos de criatividade e análise sobre as possibilidades de opções para o caso e o acordo é

apenas uma consequência lógica, resultante de um bom trabalho de mediação e cooperação realizado ao longo de todo o procedimento (Moore, 1998).

Essas análises, preambularmente, evidenciam o papel desempenhado pela orientação no caso de Ana, pois o conflito existente não se resolveria com um acordo, mas existiam questões que requeriam esclarecimentos para que, então, todos os envolvidos se dedicassem à situação geradora do procedimento de mediação.

Para os participantes desse caso foi essencial compreender que, mais que uma questão de direito civil da posse imobiliária, estavam sendo discutidas, também, questões referentes aos direitos humanos. Percebeu-se que o tema em conflito era o cuidado para com um sujeito que não teria condições de sobreviver em outro lugar e que não possuía recursos para se mudar. Ao mesmo tempo, as pessoas que moravam com ela deveriam compreender que o momento presente era a moeda de troca em jogo e Ana precisava de atenção e até da generosidade dos irmãos e sobrinhos.

Segundo Barros (2003), em um resgate sobre o direito de família e sua relação com os direitos fundamentais e humanos, muito antes de todos os tipos de direito está o “direito ao afeto, cuja expressão máxima é o direito ao amor” (p. 149). Despertar essa lógica em situações de conflito é, então, o grande desafio dos mediadores e, no caso ilustrado, foi possível orientar os familiares da demandante para essa compreensão humanizada da situação, impedindo-os do litígio definitivo e violento.

Nessa primeira percepção e análise do caso de Ana, explicita-se, também, o papel assumido pelo mediador diante da função de orientar os afetos e as questões relacionadas ao direito de cada parte envolvida no conflito. Os mediadores, assim, diante do sistema familiar apresentado e que acontecia em suas nuances a cada atendimento, foram agentes transformadores da percepção do caso e do desenvolvimento da capacidade de identificar pontos fortes e fracos nas relações que poderiam dissolver ou acirrar o conflito.

As orientações realizadas aos irmãos de Ana permitiram a assunção de uma responsabilização de todos eles, pois muitos, no início do tratamento do caso, se omitiram e negaram a participação. Todos se implicaram na resolução do caso e estabelecimento do acordo e certamente assimilaram que o método adotado pode e deve ser utilizado em outras situações, tendo em vista a positividade das orientações e do procedimento de mediação.

Facilitando esse processo, o acolhimento dos envolvidos pela equipe de Mediação despertou-os à

relevância da comunicação e do diálogo, bem como na ampliação de recursos para a exploração exaustiva da situação problema. Em outra perspectiva, Moore (1998) observa que a atuação dos mediadores, tanto no acolhimento quanto na condução, orientação e desenvolvimento do processo funciona, muitas vezes, como catalisadora e, até mesmo, “bode expiatório” das partes em momentos de angústia e exacerbação das emoções, como ocorreu em muitos atendimentos da família de Ana.

Destaca-se, assim, que, para os irmãos, as orientações foram significativas para a ampliação perceptiva da situação. Houve um abandono de concepções equivocadas sobre direito de posse e de família, para uma vivência de sentimentos familiares que possibilitaram o acordo formal entre as partes. Esse comportamento dos familiares somente foi possível por meio da orientação, pois, como explicitado no caso, eles entenderam que a concessão em vida para Ana do imóvel não se refletiria em perda do direito à posse.

Ao mesmo tempo, os sobrinhos, assim como seus pais, compreenderam o processo de envelhecimento da demandante e os vários cuidados e necessidades, inclusive de saúde, que sua condição exigia. Eles ainda concordaram em arcar com as despesas de água e IPTU do imóvel até que toda a situação fosse regularizada, comprovando o restabelecimento de laços familiares de afeto.

Em outra perspectiva, Ana também foi orientada quanto aos direitos dos irmãos e dos sobrinhos sobre a posse do imóvel alvo do conflito. A princípio, seu interesse estava voltado à satisfação única e exclusiva de seu bem-estar e de garantir sua moradia. Desde o início dos atendimentos foram necessários questionamentos para que se configurasse um entendimento relativizado sobre a situação e os significados simbólicos e familiares da demanda.

Resende (2009) pondera que as orientações qualificadas capacitam os participantes de um processo de mediação a se comunicarem entre si, conhecerem seus direitos e encontrarem possibilidade de garantias e efetivação. Essa prática permite às pessoas acessar informações contidas nos ditames legais e que, muitas vezes, permanecem circunscritas ao aspecto formal das leis e políticas. Grosso modo, essa *práxis* aproxima as pessoas/ famílias/ comunidades da condição emancipatória de sujeito social, político e de direitos.

A vivência de Ana foi percebida, muitas vezes, como de sofrimento e exclusão do laço social. Essa situação não foi mitigada e sua recorrência avaliada



constantemente como expressa nos momentos em que ela, por não ter sua própria família, exigia exclusividade na posse do imóvel em questão. Tratava-se de uma tentativa de legitimar um espaço dentro do contexto familiar e de uma história de vida comum.

Essa “demanda de amor”, mais que de propriedade de um espaço físico, trouxe paradigmas para a equipe, pois os técnicos e estagiários, a partir da premissa da imparcialidade, deveriam evitar qualquer privilégio de uma das partes em detrimento da outra durante o processo, principalmente porque na medida em que conheciam profundamente o processo de mediação e o contexto familiar se explicitavam as demandas simbólicas.

Nesse sentido, as orientações realizadas também foram elementos essenciais para a coordenação do processo, dentro dos parâmetros metodológicos, pois a equipe auxiliou tanto a demandante quanto os familiares a decidir sobre os caminhos a serem adotados, tanto no que se refere ao fim do conflito emergente quanto a uma minimização de outros latentes. A reunião dos irmãos possibilitou, nas palavras de Muszkat (2005), “transformar uma situação aparentemente impossível numa nova possibilidade, despertando nossa disposição e coragem de negociar possíveis interesses e necessidades” (p. 23).

Segundo Nunes *et al.* (2009), durante um processo de mediação é possível que se identifiquem questões que não serão atingidas pelo processo em si e que necessitam de orientações complexas e sistemáticas. Como no caso de Ana, as orientações objetivaram ampliar as possibilidades de garantias e efetividade de direitos a ela e seu grupo familiar. Os autores (2009) mencionam, ainda, que a partir da lógica preventiva da criminalidade do Programa a equipe de Mediação procura “ir além das demandas individuais, buscando direcionar o olhar de acordo com o contexto social do qual o demandante faz parte” (pp. 71-72).

Partindo dessas premissas e do caso analisado, a orientação pode ser entendida como proposta que efetivou mudanças nas contingências familiares, pois, como se percebeu no relato, o grupo tenderia à hostilidade e intensificação do conflito. Nesse sentido, destaca-se que são sempre os participantes de um conflito que possuem as condições para alterar essas contingências, pois os comportamentos, mesmo quando inadequados/violentos/ excludentes, fazem parte de um sistema e dependem da implicação de todos para serem modificados.

Essa complexidade, apresentada pela mudança de paradigmas, principalmente na dissolução de conflitos, está associada à emancipação dos sujeitos, suas famílias e comunidades, o que é oportunizado pelo empoderamento social atrelado ao controle social, à participação popular e à democratização de processos decisórios dentro do cotidiano e das realidades concretas.

Nota-se que a orientação de casos como o de Ana pode despertar os sujeitos sociais para esses aspectos, em sua essência políticos, mas que devem ser considerados em vistas do estabelecimento de qualidade de vida e da dignidade humana, além da garantia, efetivação e manutenção de direitos sociais. A participação na resolução de um conflito capacita protagonismos e pressupõe o exercício da cidadania, aproximando a resolução individual de conflitos da resolução coletiva dos problemas das comunidades, da definição de ações e do surgimento de propostas próximas às reais demandas comunitárias/ familiares/ individuais.

A polissemia do Programa Mediação de Conflitos, associada à sua atuação no enfrentamento de questões nevrálgicas de criminalidade e violência, na perspectiva da prevenção primária, situacional e social de conflitos, figura como relevante instrumento das políticas públicas alicerçadas nas prerrogativas dos direitos humanos, da autonomia e da emancipação. Trata-se, pois, de fomentar uma *práxis* social capaz de desenvolver potencialidades, socializar informações e percepções, objetivando construir espaços de participação real e simbólica na democracia e na vida comunitária.

Essa *práxis* pode ser engendrada pela orientação, principalmente se considerarmos o baixo acesso a informações e direitos de grande parcela da população brasileira. As comunidades vulneráveis são as mais comprometidas. Nesse sentido, oportunizar a pessoas como Ana e seus familiares o acesso a essas informações é prevenir conflitos potenciais ou concretos, como no caso, evitando que eles sejam propulsores de ações violentas e delituosas entre pessoas envolvidas na situação.

Por fim, destaca-se que a experiência comprovou que a orientação é importante instrumento metodológico na mediação de conflitos. Para essa prática, entretanto, é imprescindível conduzir e interpretar aspectos subjetivos e sociais dos sujeitos, bem como conhecer peculiaridades das áreas que embasam teoricamente a atuação em mediação.

## Considerações Finais

Identificou-se a existência de aspectos emocionais subjacentes aos diversos conflitos que são apresentados às equipes do Programa Mediação de Conflitos (Minas Gerais). Em geral, os temas psicológicos também compõem essas situações ou as pessoas que as vivenciam experimentam um período de desconforto psicológico instaurado pelo conflito. Nesse sentido, as equipes têm como prerrogativa básica acolher as demandas e analisar os conflitos e seus aspectos manifestos e latentes. Trata-se de uma perspectiva flexível sobre os fenômenos que se apresentam e uma maneira de compreender como a situação conflituosa reflete e acontece na vida dos sujeitos/ grupos nela envolvidos.

Nesse sentido, as orientações realizadas durante um processo de mediação auxiliam os profissionais a apreender como funciona o demandante e, especificamente no caso ilustrado, seu sistema ou grupo familiar. Essa minúcia na coleta de dados, por meio de uma sistematização dos atendimentos e da escuta das dimensões que envolvem o caso, engendra uma prática profissional voltada para o paradigma da complexidade, ou seja, que concebe os casos como um todo e não como partes a serem encaminhadas.

O caso revela e explicita, ainda, a situação de alienação do grupo familiar no que se refere às questões imobiliárias em que estavam envolvidos. A orientação, mais que investigar sobre as causas do conflito e estimular o diálogo entre os lados da desavença, propiciou uma apropriação palpável do próprio processo de mediação, em que os participantes se tornaram protagonistas conscientes das demandas e das soluções encontradas em comum. Ainda, o desenvolvimento de orientações sistemáticas viabilizou o acesso à justiça e aos direitos dos envolvidos, sendo clara manifestação de seu valor para a execução dos marcos teóricos do Programa Mediação de Conflitos.

A comunicação/orientação permitiu a construção de uma solução para o conflito de forma democrática, dialógica e colaborativa, sendo que a atuação da equipe estimulou encontros e espaços para o debate de diversos aspectos que foram surgindo no caso durante seu andamento no Programa. Com efeito, essa iniciativa foi transformada em diversos momentos do atendimento do caso, tendo em vista as novidades apresentadas pelas partes e as idiossincrasias de cada participante que se apresentava para atendimento.

Destaca-se, ainda, que a mediação se constitui, assim, como prática social a contribuir com a construção da autonomia/emancipação dos sujeitos, famílias e comunidades. Como ilustrado pelo caso de Ana, por meio dessa prática, as pessoas podem repensar suas posições e sobre como concebem os conflitos do cotidiano, implementando novas respostas para eles, certamente mais pacíficas e sem violência. Essa transformação é paradigmática e deve ser fomentada em outras dimensões da vida daqueles que são atendidos pelo Programa, principalmente se atentarmos para a lógica da autonomia que requer a independência futura para resolver situações como a mediada ou outras.

No que se refere ao conflito, percebe-se que o movimento de oposições entre forças antagônicas fomenta a criação da diferença e da novidade. Aposta-se nesses momentos como construtores de outra realidade possível. A resolução pacífica dos conflitos auxilia pedagogicamente as comunidades a pensarem sobre suas opiniões e a construir, também, subjetividades e singularidades comprometidas com novo imaginário social, com o coletivo e com uma cultura de paz por vir.

## Referências

- Barros, S. R. de (2003). Direitos humanos da família: dos fundamentos aos operacionais. In G. C. Groeninga & R. C. Pereira (Coord.). *Direito de família e psicanálise: rumo a uma nova epistemologia* (pp. 143-154). Rio de Janeiro: Imago.
- Groeninga, G. C. (2003). Família: um caleidoscópio de relações. In G. C. Groeninga & R. C. Pereira (Coord.). *Direito de família e psicanálise: rumo a uma nova epistemologia* (pp. 125-142). Rio de Janeiro: Imago.
- Minayo, M. C. de S. (2007). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde* (10a ed.). São Paulo; Rio de Janeiro: Editora Hucitec; Abrasco.
- Moore, C. W. (1998). *O processo de mediação: estratégias práticas para a resolução de conflitos*. (M. F. Lopes, Trad.) (2a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Muszkat, M. E. (2005). *Guia prático de mediação de conflitos em famílias e organizações*. São Paulo: Summus Editorial.

Oliveira, W. A. de; Silva, J. L. da; Baccelli, M. S.; Ferreira, M. C. P.; & Carvalho, R. A. Enfrentamento da Violência: Mediação de Conflitos e Cultura de Paz

Nunes, A. C. da C., Leandro, A. G. L., Imai, C. A. P., Almeida, C. R., Resende, F. V. de., Cruz, G. F. C. da., et al. (2009). Concepção teórica e prática do Programa Mediação de Conflitos no contexto das políticas públicas de prevenção à criminalidade no estado de Minas Gerais. In GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. *Programa Mediação de Conflitos* (pp. 29-118). Belo Horizonte: Ius Editora.

Resende, F. V. de. (2009). O papel da orientação no Programa Mediação de Conflitos. In GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. *Programa Mediação de Conflitos* (pp. 124-129). Belo Horizonte: Ius Editora.

Sales, L. M. de M. (2004). *Justiça e mediação de conflitos*. Belo Horizonte: Del Rey.

Silva, J. R. (2004). *A mediação e o processo de mediação*. São Paulo: Paulistanajur Ltda.

Sousa, L. A. (2004). A utilização da mediação de conflitos no processo judicial. *Jus Navigandi*. Recuperado em 12 de maio de 2010 de <<http://jus2.uol.com.br/DOCTRINA/texto.asp?id=6199>>

Recebido: 03/01/2012  
Revisado: 12/04/2012  
Aprovado: 17/04/2012

Ribeiro, J. M. L. Uso da Palmada como Ferramenta Pedagógica no Contexto Familiar: Mania de Bater ou Desconhecimento de Outra Estratégia de Educação?

## **Uso da Palmada como Ferramenta Pedagógica no Contexto Familiar: Mania de Bater ou Desconhecimento de Outra Estratégia de Educação?**

### **The Use of Spanking as a Pedagogical Tool within the Family Context: Habit or Lack of Knowledge of Other Educational Strategies?**

Janille Maria Lima Ribeiro<sup>1</sup>

#### **Resumo**

A violência contra crianças e adolescentes no Brasil não pode mais ser tratada como uma tradição ou costume familiar. Existe uma legislação que os defende, inclusive contra a palmada, que é, ainda, muito utilizada por muitas famílias brasileiras no processo educativo. As famílias revelam uma construção histórica de educação de crianças e adolescentes que percorre o caminho da Pedagogia Despótica para a Democrática, mas, ainda, em passos muito lentos. As práticas educativas e a cultura, que têm na linguagem um representante significativo, são heranças passadas de geração a geração, porém, sem o importante questionamento quanto aos indivíduos que a sociedade quer forjar com suas práticas. Este ensaio teórico questiona o uso da palmada na educação de crianças e adolescentes, aponta a influência intergeracional no uso da punição física e levanta possibilidades de construção de novas práticas que a sociedade, por meio do diálogo, considere que são mais adequadas.

**Palavras-chave:** família; educação; palmada; linguagem.

#### **Abstract**

Violence against children and adolescents in Brazil can no longer be treated as a cultural or family tradition. There is a law in force that defends them, also against spanking, which is still largely used by many Brazilian families in the educational process. The families reveal a historic construction of the education of children and adolescents which follows the path of the Despotic Pedagogy towards the Democratic Pedagogy, but in a very slow pace. The educational practices and the culture, of which language is a meaningful representation, are legacies passed from one generation to the next, but without the important questioning regarding the individuals which society wants to form with these practices. This theoretical essay questions the use of spanking in the education of children and adolescents, suggests the intergenerational influence in the use of physical punishment, and raises possibilities of construction of new practices which society, by means of dialogues, considers more appropriate.

**Keywords:** family; education; spanking; language.

---

<sup>1</sup> Psicóloga. Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Assistente da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Tutora do Programa de Educação Tutorial (PET) Cidade, Saúde e Justiça. Endereço para correspondência: Universidade Federal do Piauí (UFPI). Programa de Educação Tutorial (PET). Rua Cícero Eduardo, s/n, Junco, Picos, PI, CEP: 64.600.000. Endereço eletrônico: nille\_psicologia@yahoo.com.br.

## Introdução

O cotidiano acadêmico de uma Universidade é um rico berçário para o nascimento e a produção de investigações sobre a realidade. Em meio a uma aula de Psicologia da Educação, em uma instituição pública de ensino superior no estado do Piauí, sobre o Projeto de Lei (PL) n. 2.654 (2003), da deputada Maria do Rosário Nunes (PT, RS), que proíbe a prática do castigo físico mesmo com fins pedagógicos contra crianças e adolescentes, emergiu em mim um incômodo a respeito do forte enraizamento deste tipo de prática no Brasil, inclusive entre jovens universitários. Na discussão em sala de aula era praticamente consenso a defesa da palmada como forma de os pais educarem e disciplinarem as crianças. Tal projeto soava, portanto, como absurdo, uma invasão aos direitos dos pais em relação aos filhos.

Muito recentemente, em julho de 2010, a sociedade brasileira foi impelida a manifestar-se sobre esse PL que versa sobre a proibição de castigos físicos, mesmo para fins pedagógicos, contra crianças e adolescentes. Em conversas formais e informais, em sites da internet sobre este assunto, é possível verificar que este tema divide a sociedade e causa incômodo, inclusive sobre sua repercussão no futuro. O fato é que, pelo PL, os pais brasileiros não podem mais bater em seus filhos. Terão, então, que encontrar novas possibilidades na interação com eles para promover sua educação. É um tema polêmico e novo que deve ser discutido em todos os espaços em que crianças e adolescentes são atendidos, direta ou indiretamente, para que haja uma forte mobilização pela defesa, garantia e proteção dos seus direitos.

A interação entre pais e filhos e a forma como estes são educados por aqueles são temas de extrema relevância para a sociedade brasileira, pois é a partir do formato do processo educativo implementado no contexto familiar que as novas gerações são sucessivamente formadas. Autores como Azevedo e Menin (1995), Azevedo e Guerra (2001; 2010), Rego (1996), alguns trabalhos de Salomão (Aquino & Salomão, 2005; Borges & Salomão, 2003; Silva & Salomão, 2002) são algumas referências de produções que se preocuparam com a temática da interação entre pais e filhos. Estas e outras publicações nortearam este ensaio teórico que pretende contribuir para o questionamento sobre a realidade familiar no contexto social brasileiro, em que vivem crianças e adolescentes do país, na contemporaneidade. Questionar costumes familiares enraizados durante anos de história não é um trabalho fácil, mas é

importante para que estes deem lugar a outras práticas que a sociedade, por meio do diálogo, considere serem mais adequadas.

Em suma, este trabalho reflete sobre as formas de educação na interação entre pais e filhos, questionando o lugar da palmada como instrumento pedagógico aplicado às crianças e adolescentes. Além disso, problematiza se as práticas dos pais atualmente são fruto do que receberam e aprenderam com seus próprios pais, os avós das crianças de hoje.

## Relação entre Pais e Filhos: Democracia ou Tirania?

Inicialmente, este trabalho faz uma provocação à sociedade brasileira para refletir sobre o PL n. 2.654 (2003), um dispositivo extremamente novo que ainda não foi discutido em profundidade e nem amplamente divulgado. Segundo Iencarelli (2010) e a própria autora da nova lei, deputada Maria do Rosário Nunes (PT, RS), em vários países do mundo já existe uma problematização sobre o uso da palmada em crianças e adolescentes como ferramenta pedagógica. Esta problematização objetiva refletir sobre os mitos que amparam tal prática, oferecer novos modelos de educação, implementar uma legislação para proteger crianças e adolescentes, além de punir agressores. No Brasil, a punição corporal, mediante a adoção de castigos moderados ou imoderados, sob a alegação de quaisquer propósitos, ainda que pedagógicos, é, a partir da nova lei, um tipo de violência.

O Plano Nacional de Promoção, Defesa e Garantia do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (CONANDA, 2006) relatou que a violência em muitos lares é um fenômeno frequente e geralmente cíclico, ou seja, se reproduz por várias gerações. Dentre os tipos de violência intrafamiliar, destacam-se os maus tratos físicos. Estes são ações disciplinadoras e coercitivas por parte dos pais ou responsáveis, que proporcionam dano físico, podendo culminar com a morte. É uma prática repetitiva e intencional. Outras formas de agressão existem no âmbito familiar, tais como a sexual, a psicológica e a negligência. No entanto, neste trabalho será abordada apenas a de natureza física, como as palmadas.

Quando há qualquer forma de violência intrafamiliar, há negligência e desobediência aos direitos de crianças e adolescentes. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n. 8.069, (1990), Art. 4º, é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público

Ribeiro, J. M. L. Uso da Palmada como Ferramenta Pedagógica no Contexto Familiar: Mania de Bater ou Desconhecimento de Outra Estratégia de Educação?

assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, saúde, alimentação, educação, lazer, profissionalização, cultura, dignidade, respeito, liberdade bem como convivência familiares e comunitárias das crianças e adolescentes brasileiros. Infelizmente, estes direitos não têm sido assegurados a todos e, conforme alguns estudos (Caminha, 2000; Diógenes, 1994; López, 2002; CECOSI, 2002), é a família quem mais agride estes direitos.

É a família quem lê o mundo para a criança. São os pais ou responsáveis que ensinam como o mundo funciona. A violência ocorrida na infância, que é um período do desenvolvimento humano bastante peculiar e uma importante referência para o resto da vida, pode deixar marcas na vítima em sua forma de ver o mundo. Na infância, como é difícil formular parâmetros comparativos, o que a criança aprende ganha caráter de verdade inquestionável. Caminha (2000) descreveu o fenômeno da multigeracionalidade como uma grave consequência dos maus tratos físicos intrafamiliares. Este fenômeno ocorre quando adultos que sofreram violência reproduzem esta vivência na geração posterior à sua, seja com os filhos, sobrinhos ou outras crianças conhecidas. Desta forma, adultos podem crescer naturalizando relações violentas, transmitindo o que aprenderam quando crianças, ou seja, repassando a violência que sofreram.

Silva e Salomão (2003) apresentaram mais uma argumentação que afirma o poder que uma geração exerce sobre outras. Na perspectiva que adotaram no estudo, a visão sistêmica, relataram que é importante observar a família nas diferentes realidades e percebê-la em sua integralidade. As gerações estão interligadas, logo, “acontecimentos ocorridos em uma geração podem aparecer em gerações subsequentes, ainda que seja de forma diferente” (p.4). Não há um determinismo neste processo construído pelas famílias em suas interações socioculturais. Por influências econômicas, sociais, culturais, históricas e até midiáticas (novelas, livros), as famílias têm se transformado ao longo da existência humana. As configurações familiares modificaram-se, pois existem famílias constituídas somente pela mãe ou pelo pai, ou ainda por avós; crianças cuidando de crianças; pais homossexuais, divorciados, entre outras possibilidades. O que pouco mudou foi a forma de encarar a infância, que ainda parece ser vista como uma fase natural da vida humana, em que a dependência é muito acentuada. Por isso, segundo essa visão, a criança deve ser submissa a qualquer forma de tratamento e educação. Isto faz com que a palmada ainda seja considerada por

muitos, como uma ferramenta pedagógica, o que leva muitas pessoas que foram educadas desta forma a assim o fazerem com seus filhos.

O Brasil está muito aquém, em seu processo histórico, de promover a defesa de direitos de crianças e adolescentes, relatou Caminha (2000). De acordo com Azevedo e Menin (1995), o país funcionou por muito tempo amparado em uma Pedagogia Despótica e a democracia, principalmente na interação entre pais e filhos, é muito recente na história brasileira.

A Pedagogia Despótica teve na Alemanha do século XIX a popularização de seus preceitos. Ela é definida como uma forma de educar crianças cuja obediência aos pais e adultos em geral é o princípio basilar da educação familiar. Segundo esta perspectiva educacional, as crianças têm uma natureza má e devem ter seus desejos reprimidos já a partir do quarto mês de vida. A punição física é uma das ferramentas para extirpar este mal infantil.

O costume de utilizar castigos físicos como forma de educação desenvolveu-se a partir de práticas de mutilação física, assassinato e exploração de crianças. Contemporaneamente, é mais visível e até aceitável a “pedagogia do chinelo” (Azevedo & Menin, 1995, p. 134). A “mania de bater” (Azevedo & Guerra, 2001, p.5) é uma prática bastante popular de muitos pais que utilizam chinelada e palmada como meios infalíveis de combater desobediência e rebeldia.

Azevedo e Menin (1995) ponderaram que, apesar do século XX ter sido considerado o Século da Criança, ainda são presentes, nas famílias da atualidade, muitos casos de maus tratos contra crianças e adolescentes. Estes episódios de violência, cujo objetivo para quem os pratica é sempre ensinar, se enraízam em mitos como o da criança naturalmente má e o da família como naturalmente boa. Outros autores nomearam estes mitos como o das “divindades familiares” e o da “maldade infantil” (Azevedo & Menin, 1995, p. 135). O material de trabalho do Curso de Capacitação Técnica no Enfretamento da Violência Doméstica contra Crianças e Adolescentes (CECOVI, 2002) enumerou os seguintes mitos: da criança malvada, da bondade dos pais, da família perfeita, da violência doméstica ser fruto da miséria e o mito de que os pais que maltratam seus filhos são raros.

Como todos vivenciam em sua realidade cotidiana, não existem famílias perfeitas. Dessen e Braz (2005) definiram família como um agrupamento social complexo, composto por subsistemas integrados e interdependentes que estabelece um contato bidirecional e de mútua influência com o contexto sócio-histórico onde está

inserido. Com esta definição é possível concluir que agrupamentos familiares que usam a agressão física para educar estão sendo influenciados por um contexto social e histórico mais amplo.

Na construção histórica dos agrupamentos familiares, Azevedo e Menin (1995) descreveram a figura do déspota como senhor absoluto dos escravos, da mulher, dos filhos, parentes, clientes e animais. “A principal característica do déspota encontra-se no fato de ser ele o autor único e exclusivo das regras que definem a vida familiar, isto é, o espaço privado” (p. 128). As práticas democráticas, segundo estes autores, são muito recentes em nosso país e em todas as suas relações, desde as estabelecidas entre cidadãos e Estado até as que se estabelecem entre homens e mulheres. As crianças, a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), foram consideradas sujeitos de direitos e não objetos de tutela.

Fize (s.n., citado por Azevedo & Menin, 1995) argumentou que só recentemente, na década de 80, o modelo autoritário começa a ser substituído por um modelo familiar mais democrático, “guardadas as devidas proporções” (p. 134). Por ser tão recente, é de se esperar que as famílias ainda hoje transmitam, ao lado da herança biológica, uma herança cultural que contém os juízos de valor que concebem, com naturalidade, a prática do castigo físico como forma de educar as crianças.

Em um polo oposto à Pedagogia Despótica, existe a denominada “tirania às avessas” (Rego, 1996, p. 86). Trata-se de, no contexto escolar, submeter o projeto pedagógico à vontade da criança ou do adolescente. No contexto familiar, este tipo de interação estaria presente na dinâmica dos “pais permissivos” (p. 97) que se caracterizam por valorizar o diálogo e o afeto. No entanto, são pais que têm grande dificuldade de exercer algum tipo de controle sobre a criança. São extremamente tolerantes em relação aos desejos, atitudes e impulsos infantis.

Os representantes da Pedagogia Despótica seriam os “pais autoritários” (Rego, 1996, p. 97). Sua interação com os filhos é pouco comunicativa e afetuosa. São pais rígidos, controladores e valorizam a obediência às normas por eles estabelecidas.

Existem, ainda, os “pais democráticos” (Rego, 1996, p. 97) que parecem conseguir um maior equilíbrio entre a necessidade de controlar e dirigir as ações de suas crianças; estimulam o amadurecimento, a autonomia e respeitam as necessidades, capacidades e sentimentos infantis. Escutam as opiniões das crianças e conseguem estabelecer regras e limites claros.

## Questionar é Preciso!

No processo de educação, Dessen e Braz (2005) afirmaram que a família é considerada como um dos primeiros e principais contextos de socialização dos indivíduos, contribuindo para o processo de desenvolvimento humano. No contexto contemporâneo ocidental, a família possui, como uma de suas funções sociais, proteger seus membros mais frágeis, principalmente crianças, adolescentes, doentes e idosos.

Socializar, proteger e educar são tarefas da família no processo sociocultural que caracteriza o desenvolvimento infantil na perspectiva de Vygotsky. Para ele, a origem e construção do desenvolvimento estão nas relações sociais e na vida material humana. Segundo Bock, Furtado e Teixeira (1999), o desenvolvimento, para Vygotsky, é um processo em que estão presentes a maturação do organismo, o contato do sujeito com a cultura produzida pela humanidade e as relações que permitem a aprendizagem. A criança, na interação com sua família, adquire valores e conteúdos culturais. Esta teoria permite dissolver o mito da criança naturalmente má, pois, para Vygotsky, não existe uma natureza humana, mas uma condição humana que se concretiza primeiramente nas relações da criança com sua família.

Dentre os produtos culturais que o agrupamento familiar transmite, vale destacar a linguagem. Aprender a falar acontece no agrupamento familiar, espaço em que existem os primeiros adultos significativos com os quais a criança se depara. Segundo Borges e Salomão (2003), a interação social é necessária para a criança adquirir a linguagem.

Para Vygotsky (1998), no início do desenvolvimento da criança, a fala é primeiramente comunicativa, interativa, interpessoal. Freitas (1996) esclareceu que, a partir dos dois anos de idade, a fala na criança começa a ser conscientemente significada e passa a não mais só controlar o meio externo por meio da comunicação, mas controla a própria criança, adquire uma função intrapessoal. Esta transformação da linguagem se dá a partir da mediação pelo adulto, sejam os pais ou responsáveis pela criança.

Bock et al. (1999) esclareceram que, na teoria de desenvolvimento humano de Vygotsky, há uma ênfase especial ao papel do adulto na socialização, aprendizado e desenvolvimento da criança. O primeiro contato da criança com novas habilidades, atividades ou informações deve ter a contribuição de um adulto. Após aprender, a criança toma para si

Ribeiro, J. M. L. Uso da Palmada como Ferramenta Pedagógica no Contexto Familiar: Mania de Bater ou Desconhecimento de Outra Estratégia de Educação?

o conhecimento, constituindo-se mais autônoma e ativa.

É por meio da linguagem, na interação entre pais e filhos, que os adultos explicam o mundo e como ele funciona por meio de normas e limites. Ely e Gleason (1997, citados por Aquino & Salomão, 2005) verificaram que, com o desenvolvimento da linguagem das crianças, os pais lançam mão de diretivos linguísticos explícitos como proibições para controlar o comportamento infantil. Estas autoras realizaram um trabalho investigando enunciados maternos diretivos que podem funcionar para dirigir, controlar e manter a atenção das crianças nas trocas interativas. Por este estudo, talvez fosse possível pensar, portanto, que a linguagem dirigida e apropriada à idade da criança seria suficiente para controlar seu comportamento, ao invés do uso do castigo físico.

Uma pesquisa que ouviu “as vozes da meninice (10 -12 anos)” (Azevedo & Guerra, 2001, p. 225) demonstrou nos relatos coletados a importância da linguagem e substituição da palmada pela conversa. Esta investigação perguntou às crianças “o que pensam de nunca haverem apanhado” (Azevedo & Guerra, 2001, p. 225). Elas se posicionaram contra a punição corporal doméstica e consideraram a palmada uma violação de valores como justiça, bondade e eficácia. Algumas sugeriram a conversa como melhor forma de educar.

Estariam as crianças e os teóricos equivocados? Provoco tal questão para lançar luz sobre fatores que podem interferir na interação entre pais e filhos, tais como o significado da criança na vida dos pais, o tempo que estes dedicam àquela, o contexto sociocultural e histórico em que a família está inserida, os afetos trocados entre as pessoas, dentre outros. O que não é adequado é simplificar o uso da linguagem ou da palmada, pelo contrário, pois, neste trabalho, é sabido que a interação entre pais e filhos é um assunto extremamente complexo e dinâmico.

A grande questão é que muitos adultos não concebem outra forma eficaz de dar limites para as crianças sem o uso da palmada. Há uma grande influência cultural no Brasil que ainda permite o castigo físico. Além deste aspecto, é possível considerar que o processo histórico que permite transformar a tirania em democracia na educação familiar é muito lento, já que os mitos não se desfazem de uma década para outra. A mudança pode ser facilitada por meio do diálogo entre educadores e crianças na escola, na família e na comunidade, com atitudes tais como: a valorização da criança e do adolescente como seres humanos e não como objetos ou propriedades; a implementação de políticas públicas de valorização

do trabalhador para que este possa ter mais tempo para dedicar-se à família como grupo primeiro de socialização e educação; a implementação de políticas públicas de planejamento familiar; a realização de pesquisas científicas que fomentem novas possibilidades de educação e cuidados para com as crianças e adolescentes, dentre outras possibilidades. É necessário muito investimento da família, da sociedade em geral e do Estado, para dar melhores condições de vida às crianças e adolescentes brasileiros.

“Se palmada não pode, então o que farei?”, podem perguntar angustiados alguns pais. As ciências humanas (Educação, Psicologia, Filosofia, Sociologia, dentre outras) precisam se aprofundar nesta temática para compreendê-la e auxiliar a sociedade brasileira a se instrumentalizar para, de forma adequada, contribuir para o desenvolvimento das crianças e adolescentes. Muitos pais encontram-se, além de revoltados com o conteúdo da nova lei, confusos e inseguros quanto à educação que devem dar a seus filhos. Estender este assunto para a sociedade em geral, levá-lo para o cotidiano das pessoas que passam por dificuldades, certamente, contribuirá para uma reflexão sobre o tema e possibilitará os primeiros passos em direção a mudanças sociais.

Este ensaio teórico representa uma reflexão em busca de aprofundamento sobre o uso da palmada na realidade das famílias brasileiras. No entanto, somente o fato de provocar um questionamento, um incômodo sobre esta tradição, esta “*mania de bater*”, já revela um bom passo para buscar mudanças. É possível resistir a muito do que foi deixado por tradição e, se certas tradições já não são mais adequadas, é preciso dar um passo mais adiantado. Muito mais do que uma ferramenta pedagógica, precisamos questionar nossas relações interpessoais, nossas maneiras de resolver conflitos, nossa perspectiva sobre a infância e, de maneira mais ampla, que geração queremos forjar com nossas práticas.

Este trabalho se conclui com palavras de Bleicher (2010) sobre um mundo bonito que os adultos podem ofertar às crianças.

*Meu Estatuto*

*Toda criança tem o direito  
a um saco de bala  
a alguém para amá-la  
a sorrisos pela manhã  
e beijos de boa noite.*

*Todo adulto tem o direito  
a um saco de bala  
a alguém para amá-lo*



Ribeiro, J. M. L. Uso da Palmada como Ferramenta Pedagógica no Contexto Familiar: Mania de Bater ou Desconhecimento de Outra Estratégia de Educação?

*a sorriso pela manhã  
e beijos de boa noite.*

*Todo adulto tem direito  
a uma criança.*

### Referências

- Aquino, F. de S. B., & Salomão, N. M. R. (2005). Estilos diretivos maternos apresentados a meninos e meninas. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 10(2), 223–230. Recuperado em 11 de novembro de 2010, de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-294X2005000200009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2005000200009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)
- Azevedo, M. A., & Guerra, V. N. de A. (2001). *Mania de bater : a punição corporal doméstica de crianças e adolescentes no Brasil*. São Paulo: Iglu.
- Azevedo, M. A., & Guerra, V. N. de A. (2010). Por que abolir no Brasil a punição corporal doméstica de crianças e adolescentes? *Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade (PSA). Laboratório de Estudos da Criança (LACRI)*. Recuperado em 09 de Novembro de 2010, de <http://www.ip.usp.br/laboratorios/lacri/projeto02.htm>
- Azevedo, M. A., & Menin, M. S. de S. (1995). *Psicologia e política : reflexões sobre possibilidades e dificuldades deste encontro*. São Paulo: Cortez Editora, FAPESP.
- Bleicher, T. (2010). Meu Estatuto. In A. L. Nogueira, W. Belmino, & T. Bleicher, *Livro B* (pp. 55–55). Fortaleza: Expressão Gráfica.
- Bock, A. M. B., Furtado, O., & Teixeira, M. de L. T. (1999). *Psicologias uma introdução ao estudo da psicologia* (13a ed.). São Paulo: Saraiva.
- Borges, L. C., & Salomão, N. M. R. (2003). Aquisição da linguagem: considerações da perspectiva da interação social. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(2), 327–336. Recuperado em 02 de novembro de 2010, de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722003000200013&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722003000200013&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)
- Caminha, R. M. (2000). A violência e seus danos à criança e ao adolescente. In Associação de Apoio à Criança e ao Adolescente (AMENCAR) (Org.), *Violência Doméstica* (pp. 43-60). Brasília: UNICEF.
- Centro de Combate à Violência Infantil (CECOVI). (2002). *Curso de Capacitação Técnica no Enfrentamento da Violência Doméstica Contra Crianças e Adolescentes*. Fundação Bernard Van Leer, Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Instituto Municipal de Pesquisas Administração e Recursos Humanos (IMPARH).
- Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - CONANDA. (2006). *Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária*. Brasília, DF: Presidência da República. Secretário Especial dos Direitos Humanos. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Recuperado em 20 de outubro de 2010, de <http://www.mp.rs.gov.br/areas/infancia/arquivos/planonacional.pdf>
- Dessen, M. A., & Braz, M. P. (2005). A família e suas inter-relações com o desenvolvimento humano. In M. A. Dessen & A. L. Costa Junior (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano: Tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 113-131). Porto Alegre: Artmed.
- Diógenes, G. (1994). A cidade e a casa: exclusão e violência na infância. In Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisas sobre a Criança (NUCEPEC); Universidade Federal do Ceará (UFC); Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência (CBIA). *Infância e adolescência em discussão* (pp. 133-149). Fortaleza: UFC, CBIA.
- Freitas, M. T. de A. (1996). *Vygotsky e Bakhtin. Psicologia e Educação: um intertexto*. (3a. ed.). São Paulo: Editora Ática; Juiz de Fora: EDUFJF.
- Iencarelli, A. M. (2010). *Uma palmada na consciência*. Associação Brasileira de Proteção à Infância e à Adolescência. Campanha contra a violência. Recuperado em 07 de novembro de 2010, de

Ribeiro, J. M. L. Uso da Palmada como Ferramenta Pedagógica no Contexto Familiar: Mania de Bater ou Desconhecimento de Outra Estratégia de Educação?

- <http://www.aleitamento.com/direitos/conteudo.asp?cod=1271>
- Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. (1990, 16 de julho). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF.
- Lopez, J. S. I. (2002). *Educação na família e na escola. O que é, como se faz.* (M. C. Mota, Trad.). São Paulo: Edições Loyola.
- Projeto de Lei n. 2.654*, (2003, 02 de dezembro). Dispõe sobre a alteração da Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente, e da Lei 10406, de 10 de janeiro de 2002, o Novo Código Civil. Brasília, DF. Recuperado em 10 de outubro de 2010, de <http://www.ip.usp.br/laboratorios/lacri/projeto03.htm>
- Rego, T. C. R. (1996). A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygostiana. In J. G. Aquino, (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas.* (11a. ed., pp. 83-101). São Paulo: Summus.
- Silva, D. V. da, & Salomão, N. M. R. (2003). A maternidade na perspectiva de mães adolescentes e avós maternas dos bebês. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 8(1), 135–145.
- Recuperado em 02 de novembro de 2010, de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_artext&pid=S1413-294X2003000100015&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_artext&pid=S1413-294X2003000100015&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)
- Silva, M. dos P. V. da, & Salomão, N. M. R. (2002). Interações verbais e não-verbais entre mães-crianças portadoras de Síndrome de Down e entre mães-crianças com desenvolvimento normal. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 7(2), 311–323. Recuperado em 02 de novembro de 2010, de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_artext&pid=S1413-294X2002000200012&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_artext&pid=S1413-294X2002000200012&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.* (M. cole, Org.; J. Cipolla Neto, L. S. Menna Barreto, & S. C. Afeche, Trad.) (6a ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Recebido: 19/08/2011  
Revisado: 20/03/2012  
Aprovado: 10/04/2012

## O Poder Dialógico: de Arendt a Habermas

### The Dialogical Power: from Arendt to Habermas

Maria Stella Brandão Goulart<sup>1</sup>

#### Resumo

O texto que se segue aborda o conceito de política, através de duas perspectivas teóricas que discutem a importância do diálogo e da comunicação: a de Hannah Arendt e a de Jürgen Habermas. As duas perspectivas são apresentadas de modo que a discussão da segunda se estrutura a partir de uma visão crítica da primeira. O objetivo do texto é o de problematizar o conceito de política de modo a estimular a reflexão sobre sua aplicação no campo da Psicologia Social e da Psicologia Política - seu impacto na construção de cidadania e democracia.

**Palavras-chave:** política; democracia; público; privado; psicologia social; psicologia política.

#### Abstract

The following text approaches the concept of politics, by means of two theoretical perspectives which discuss the importance of dialogue and communication: those of Hannah Arendt and Jürgen Habermas. The two perspectives are presented so that the discussion of the second is structured from a critical view of the first. The aim of this paper is to question the concept of politics in order to stimulate the reflection on its application in the field of Social and Political Psychology - its impact on the construction of citizenship and democracy.

**Keywords:** politics, democracy, public, private, social psychology, political psychology.

---

<sup>1</sup> Doutora em Sociologia e Política pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora Adjunta do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, FAFICH/UFMG. Endereço para correspondência: Rua Expedicionário José Assumpção dos Anjos, 195, apto 203, São Luiz, Belo Horizonte, MG, CEP: 31.310-050. Endereço eletrônico: goulartstella2011@gmail.com

A Psicologia como um todo e, mais especificamente, a Psicologia Social e a Política têm se nutrido de conceitos oriundos da Filosofia e da Ciência Política. Perguntamo-nos frequentemente sobre movimentos sociais, exclusão, controle social. Inquirimos a democracia e as possibilidades de autonomia que resistem na modernidade tardia. Pensamos o poder desde as instituições até onde pulsa a mais delicada manifestação de subjetividade. Todo esse movimento faz multiplicar as inquietações que concernem aos modos de poder. A Psicologia que opera nos interstícios do Estado e sociedade, ou nos insólitos limites deles, enfrenta uma discussão de caráter interdisciplinar. As publicações do Conselho Federal de Psicologia têm se empenhado em discutir as políticas públicas e a propor a temática do compromisso social da Psicologia através de seus periódicos e em publicações específicas (Bock, 2003). Porém, a complexidade da discussão política ainda é muito desafiadora, especialmente quando se trata de construir democracia e cidadania.

O texto que se segue discute o poder dialógico a partir de duas perspectivas teóricas: a de Hannah Arendt e a de Jurgen Habermas. No campo da Filosofia e Política a discussão atual já avançou desde essas perspectivas emblemáticas e fundamentais para discussão contemporânea em Psicologia. Pensamos aqui nas discussões acerca da teoria da democracia e nos desdobramentos do modelo deliberativo que se ancoram na possibilidade de produção de políticas e reconhecimento a partir de processos dialógicos, comunicativos, expressivos ou ativistas (Goulart, 2010; Avritzer & Costa, 2004). Ou seja, interessa tudo aquilo que envolve maior participação e incremento de capacidade de argumentação, expressão e decisão, que se consolida por meio de compreensão crítica, debate, acesso a informação e discussão.

Em Arendt, procurar-se-á destacar a ideia de política sem desvinculá-la do conceito de poder, focando a obra intitulada *A Condição Humana* (a primeira edição data de 1958). Habermas, por sua vez, será abordado na medida em que revê e amplia essa ótica arendtiana, em discussão específica acerca dos limites do conceito de poder (sua gestação) e de dominação (sua preservação). Esse será o eixo do artigo, que se coloca a serviço das reflexões em Psicologia Social e Política, sem a pretensão de realizar uma revisão da obra extensa dos dois filósofos, tão caros às Ciências Políticas. Assim, trata-se de retomar um dos diversos diálogos entre autores, sendo que aqui se trata basicamente de pautar uma apropriação que nutre a ideia de formação de consensos, que remete aos modelos de democracia grega e direta. A sintonia

que procuramos é também relativa aos limites da democracia liberal contemporânea e da teoria de escolha racional que a enraíza em uma perspectiva individualista e de racionalidade estratégica. Entendemos que, aqui, a arte da política perde espaço para o jogo de interesses reduzido ao dispositivo do voto e de maiorias constituídas por agregação simples.

Trata-se de apontar teorias capazes de incorporar espaços onde os atores sociais democratizantes possam efetivar sua prática política, de modo a tecer soluções para o problema da desigualdade através do exercício pleno da expressão comunicativa, da inventividade e da racionalidade eticamente orientada. Nossa argumentação expressa a intenção de refletir sobre a possibilidade de se operar com a noção de sujeito de forma não determinista e reducionista. Procura-se o sujeito social e político capaz de exercício democrático e não o(s) príncipe(s) e Leviatã(s) que oferecem a ordem sob o julgo da espada, do autoritarismo ou do jogo estrategista autointeressado.

Segundo Morin (1996), no século XX,

Expulsou-se o sujeito da psicologia e o substituímos por estímulos, respostas, comportamentos. Expulsou-se o sujeito da história, eliminaram-se as decisões, as personalidades, para só ver determinismos sociais. Expulsou-se o sujeito da antropologia, para só ver estruturas, e ele também foi expulso da sociologia. Pode-se inclusive dizer que, em determinado momento, e cada um a sua maneira, Lévi-Strauss, Althusser e Lacan liquidaram de vez a noção de homem e a noção de sujeito, adotando o inverso da famosa máxima de Freud ...: “Aí onde está o isto (Das Es) deve devir o eu”. (46)

Concordamos com Morin? Ainda vale a pena procurar pelo sujeito sociopolítico capaz de emancipação e autonomia? Ou isso se trata de um mero idealismo? Há lugar para uma Psicologia que estimule o protagonismo do sujeito coletivo?

Hannah Arendt, em sua exploração do cenário da *pólis* grega da antiguidade, cria condições para a reflexão sobre os laços de mútua definição entre os homens, tomados em seu sentido mais generoso, e a prática política, num formato singular. E se de todo a crítica habermasiana à visão de política arendtiana produz resultados um pouco desconcertantes, se salva, sem arranhões, a visão de um homem reconduzido a condição de produtor/inventor de mundos e utopias coletivas, no exercício pleno da palavra e na interação no contexto da(s) esfera(s) pública(s).

A crítica de Habermas a Arendt garante a sintonia necessária para dar seguimento às preocupações com o exercício da democracia para

além do Estado e dos partidos políticos. As ideias acerca da ação comunicativa e seus produtos racionais, da ordem societária e suas incertezas e das possibilidades de exercício emancipatório são referência significativa para o estabelecimento de uma teoria social crítica voltada para os limites da modernidade (modelo neoliberal), contemplando as resistências sociais e a construção de respostas alternativas.

Acrescentemos que as Psicologia social crítica encontram a sintonia imediata com essas perspectivas, colhendo e revelando seu caráter psicossocial e ofertando ferramentas participativas que focam a delicadeza das relações coletivas e dos processamentos intrapsíquicos. Várias ferramentas participativas – dirigidas aos setores oprimidos (Basaglia, 1985) e de clínica ampliada e social, alternativas aos modelos hegemônicos (Barbier, 1985) – foram desenvolvidas nesse eixo. Exemplo disso seria a pesquisa ação, os grupos de discussão, a pesquisa participante, as intervenções psicossociológicas, o trabalho com pequenos grupos e comunidades, as oficinas e rodas de conversas, entre outros.

Trata-se de uma Psicologia interdisciplinar que procura o protagonismo do sujeito, a ruptura dos compromissos com a ideologia ou a “cultura do silêncio”, como diria Paulo Freire. A obra desse educador deixou fortes marcas na Psicologia Social, como a ênfase na dialogicidade ancorada na autonomia do sujeito e na sua inserção sociocultural. A captura das perspectivas cultural, social, política e educacional realizada por Freire também significou a valorização dos processos comunicativos criativos e críticos. Em um artigo que aproxima as ferramentas da educação de Paulo Freire e as teorias e técnicas de grupo de Pichón-Rivière (Afonso, Vieira-Silva, & Abade, 2009), o método dialógico é apontado justamente em sua potência desveladora e libertadora.

Essas ferramentas e discussões não se conectam visivelmente com a produção de Hannah Arendt (1906-1975) ou de Jurgen Habermas (1929-) e, no entanto, não são estrangeiras à filosofia política e à Teoria Crítica. Ao contrário, podemos supor leituras mútuas, interstícios que são bastante pertinentes à configuração das discussões que se destacaram particularmente nos anos 1960. Fica sugerido, nessas aproximações, um modo de compreender a condição e a ação humana que contempla o político justamente ali onde pontuamos a emergência de processos de mudança de colorido democrático e emancipatório.

Remetemo-nos ao método reflexivo e dialógico na busca de fontes que configuram a postura democrática de escutar/ouvir, problematizar e viver o risco da produção do conhecimento e, assim, agir.

Paulo Freire nos legou a metáfora da “palavração”, que pode ser sintonizada com a concepção grega de ação trabalhada por Arendt. “Assim como não é possível linguagem sem pensamento e linguagem-pensamento sem o mundo a que se referem, a palavra humana é mais que um mero vocábulo – é palavração” (Freire, 1976, p. 49). Trata-se de um risco inerente não apenas aos processos de produção de conhecimento, mas à produção de uma comunicação autêntica que potencializa a geração de senso crítico, de entendimento compartilhado e de instrumentos potencializadores de transformação. A citação de Freire remete ao diálogo entre educador e educando (que se faz sujeito do processo de aprendizagem). É um texto militante. Transportar a metáfora “palavração” para o terreno da Filosofia Política exige ampliação do enquadramento. A horizontalidade das e nas relações é uma premissa, assim como o reconhecimento mútuo em situação de igualdade sustentada institucionalmente pelos dispositivos democráticos necessários à autenticidade da relação dialógica.

O diálogo com Arendt se sustentará, nos limites deste ensaio, no conhecido livro intitulado *A condição humana* (cuja primeira edição data de 1958). Esse destaque recairá sobre suas definições articuladas de política, violência, imortalidade, natalidade, condição de cidadão da *pólis* grega, ação e esfera pública. Posteriormente, abordaremos a forma como Habermas entende, criticamente, o conceito de política (poder) da filósofa, considerado no contexto destacado, de forma a sintetizar a discussão e conduzir para as conclusões que devem reverberar na Psicologia Social e Política.

### **Notas Sobre a Filosofia Política de Arendt Acerca da Democracia Grega**

Homens e mulheres, para Hannah Arendt (1993), encontram, genericamente, sua singularidade na medida em que são capazes de “produzir coisas – obras e feitos e palavras – que mereceriam pertencer ... à eternidade” (p. 28), consolidando assim seus “vestígios imorredouros”. Isso os distingue da condição animal (natureza biológica) e dos registros de mortalidade e fugacidade. Há sempre o desejo ou a expectativa de que algo de si seja mais permanente. Essa possibilidade seria o modo de vida do cidadão – que, como sabemos, não estava efetivamente disponível para todos os membros da sociedade na Grécia antiga – e que remete ao *bios politikos* de Aristóteles, essencialmente voltado para o *belo* e o *divino*. Essa atitude de transcendência efetivamente acusa a especificidade de uma posição de produção

da história, da perpetuação na memória, em que a ação humana encontraria seu sentido intencional. Segue-se a essa posição, um elogio à esfera pública, política, em oposição à esfera privada, social, como também uma compreensão bastante específica sobre a *ação* e o *poder* que ela enseja.

Segundo Arendt (1993),

De todas as atividades necessárias e presentes nas comunidades humanas, somente duas eram consideradas políticas e constituintes do que Aristóteles chamava de bios politikos: a ação (práxis) e o discurso (lexis), dos quais surge a esfera dos negócios humanos ... que exclui estritamente tudo o que seja apenas necessário ou útil. (p. 34)

Note-se que *ação* e *discurso* eram enovelados, sugerindo mesmo que as ações políticas eram realizadas *através* das palavras, ou mesmo a partir da escolha de cada uma delas. Trata-se de um elogio à capacidade de comunicação humana, enquanto exercício reflexivo e decisório.

Para Arendt (1993), retomando os gregos, não havia coincidência ou superposição entre o político e o privado: eram esferas distintas. A ação estava, pois, destituída, na *pólis*, de qualquer caráter instrumental e se situava em oposição mesmo ao labor e ao trabalho. A ação é a

única atividade que se exerce diretamente entre os homens sem a mediação das coisas ou da matéria, corresponde à condição humana da pluralidade, ao fato de que homens, e não o Homem, vivem na terra e habitam o mundo. Todos os aspectos da condição humana têm alguma relação com a política; mas esta pluralidade é especificamente a condição ... de toda a vida política. (p. 15)

Através da ação, se engendrariam e perseverariam corpos políticos. Assim, a ação estaria relacionada com a possibilidade de criação e legitimação do exercício do poder.

É com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano; e esta inserção é como um segundo nascimento, no qual confirmamos e assumimos o fato original e singular do nosso aparecimento físico original. Não nos é imposta pela necessidade, como labor, nem se rege pela utilidade, como o trabalho. Pode ser estimulada, mas nunca condicionada, pela presença dos outros em cuja companhia desejamos estar; seu ímpeto decorre do começo que vem ao mundo quando nascemos, e ao qual respondemos começando algo novo por nossa própria iniciativa. (Arendt, 1993, p. 189)

Esse segundo nascimento se dá no campo da política, na medida em que se é capaz de realizar o exercício discursivo. A filósofa segue explorando o

termo *agir* como expressão da especificidade desse nascimento. O termo significa iniciar, começar, imprimir movimento a alguma coisa, remetendo à noção de natalidade instauradora da possibilidade do inesperado, do novo, do improvável e inerente ao homem que, na ação e no discurso, se revelaria plenamente. Negar essa revelação equivaleria a deformar o próprio homem. Seria irreal.

“O ser político, o viver numa *pólis*, significava que tudo era decidido mediante palavras e persuasão e não através da força ou violência” (Arendt, 1993, p. 35). Forçar, influenciar, ordenar e recorrer a estratégias eram consideradas práticas pré-políticas e mesmo de puro exercício de violência, supostamente impensáveis entre os cidadãos da *pólis* em seus fóruns e só cabíveis para além de seus muros ou em âmbito privado, ou seja, na organização doméstica (*oikia*). A práxis, o exercício da política, estava além de urgências e necessidades. Era a mais digna e humana das capacidades.

A esfera pública seria o espaço privilegiado de realização da práxis, onde a ação humana superior se exporia e, conseqüentemente, a percepção plural da realidade se traduziria em lucidez. “A presença dos outros que veem o que vemos e ouvem o que ouvimos garante-nos a realidade do mundo e de nós mesmos” (Arendt, 1993, p. 60). O lócus compartilhado, construído e relevante da esfera pública asseguraria a realidade do mundo, em oposição ao irrelevante que se situa na esfera privada, espaço da futilidade da vida individual que separa os homens: “A esfera pública, enquanto mundo comum, reúne-nos na companhia uns dos outros e, contudo, evita que colidamos uns com os outros, por assim dizer” (Arendt, 1993, p. 62).

Um aspecto importante a ser ressaltado é que, na esfera pública, a realidade do mundo “não é garantida pela ‘natureza comum’ de todos os homens que o constituem, mas sobretudo pelo fato de que, a despeito de diferenças de posição e da resultante da variedade de perspectivas, todos estão sempre interessados no mesmo objeto” (Arendt, 1993, p. 67). Há uma convergência simbólica pressuposta e uma finalidade que ultrapassa a simples disputa silenciosa expressa no voto ou na simples agregação de interesses.

Quando já não se pode discernir a mesma identidade do objeto, nenhuma natureza humana comum, e muito menos o conformismo artificial [apolítico] de uma sociedade de massas, ... são todos prisioneiros da subjetividade de sua própria existência singular, que continua sendo singular ainda que a mesma experiência seja multiplicada inúmeras vezes. (Arendt, 1993, p. 67)

Seria esse o limite do mundo comum. Não se pode, portanto, derivar o público da mera junção de indivíduos. O público é muito mais que o coletivo.

A esfera pública se comporta, para Arendt, como uma referência sincrônica poderosa. Mas não se reduz ao imediatismo ou a urgência de tomada de posições, pois nela se recupera e se cultiva a atitude de imortalidade, de transcendência. “É o caráter público da esfera pública que é capaz de absorver e dar brilho através dos séculos a tudo o que os homens venham a preservar da ruína natural do tempo” (Arendt, 1993, p. 65).

O quadro que Hannah Arendt pinta se contrapõe ao estado de natureza dos contratualistas. Essa esfera pública não se orienta por necessidades “mortais”, perecíveis ou “consumíveis”. A sua degradação tem consequências extremamente graves. A modernidade se opôs, historicamente, ao mundo comum, tal como definido na *pólis* grega. A intensificação das emoções subjetivas e dos sentimentos privados, típica da modernidade, e a potencialização da esfera privada ocorrem “sempre às custas da garantia da realidade do mundo e dos homens” (Arendt, 1993, p. 60). O aniquilamento da esfera pública coloca-se como uma negação da condição humana.

O que torna tão difícil suportar a sociedade de massas não é o número de pessoas que ela abrange, ou pelo menos não é este o fator fundamental; antes, é o fato de que o mundo entre elas perdeu a força de mantê-las juntas, de relacioná-las umas às outras e de separá-las. (Arendt, 1993, p. 62)

Arendt oferece o curioso exemplo de uma sessão espírita: é como se, de repente, a mesa em torno da qual as pessoas se encontram dispostas desaparecesse. É a falta de sentido que se instaura a seguir. O sentido que seria capaz de prover identidades e que sustenta a ação política como vital para a condição humana.

### **Habermas Interpela a Filósofa**

Ao abordar o conceito arendtiano de poder, Habermas inicia contrastando-o com o de Max Weber: “a possibilidade de impor a própria vontade ao comportamento alheio” (Habermas, 1980, p. 100). Essa contraposição permite importantes deslocamentos. A perspectiva arendtiana seria diametralmente oposta, uma vez que “concebe o poder como a faculdade de alcançar um acordo quanto à ação comum, no contexto da comunicação livre de violência” (Habermas, 1980, p. 100). Em ambos os autores, o poder se atualiza em ações, porém o conceito de ação é distinto.

Do ponto de vista de Arendt, Weber estaria falando do que ela identifica, na *pólis* grega, como violência, pois pressupõe um ator (individual ou coletivo) voltado para os próprios interesses, “para o próprio sucesso e não para o entendimento mútuo” (Habermas, 1980, p. 101). Habermas chama a atenção para o fato de que se trata de modelos de ação totalmente distintos.

Arendt parte de outro modelo de ação – o comunicativo: “O poder resulta da capacidade humana, não somente de agir ou de fazer algo, como de unir-se a outros e atuar em concordância com eles”. O fenômeno fundamental do poder não consiste na instrumentalização de uma vontade alheia para os próprios fins, mas na formação de uma vontade comum, numa comunicação orientada para o entendimento recíproco. (Habermas, 1980, p. 101)

De fato, não haveria, então, um modelo teleológico em Arendt ou uma finalidade última na política senão o seu próprio exercício. O poder não teria finalidades ou objetivos específicos em consonância com situações definidas. Ele é um fim em si mesmo, em seu exercício, reafirmando a práxis da qual é originário. É pura possibilidade de persuasão. Ele emerge da construção de convicções comuns oriundas da esfera pública, de espaços de legitimação que não coincidem necessariamente com o Estado. Como sintetiza Habermas:

O poder (comunicativamente produzido) das convicções comuns origina-se do fato de que os participantes orientam-se para o entendimento recíproco e não para o seu próprio sucesso. Não utilizam a linguagem “perlocutoriamente”, isto é, visando instigar outros sujeitos para um comportamento desejado, mas “ilocutoriamente”, isto é, com vistas ao estabelecimento não-coercitivo de relações intersubjetivas. (Habermas, 1980, p. 103)

Não se visaria imediatamente o êxito, mas aspira-se, no exercício do poder, à validade daquilo que se configura como razoável (racional). O convencimento opera através da “verdade de uma proposição, da adequacidade de uma norma e pela veracidade de um enunciado” (Habermas, 1980, p. 102). A linguagem, fala livre de constrangimentos, tem, em Arendt, uma importância central na ação propriamente política.

A práxis arendtiana se consolidaria em poder político, segundo Habermas, “através de instituições que asseguram formas de vida baseadas na fala recíproca” (Habermas, 1980, p. 103). Suas principais manifestações seriam os ordenamentos capazes de garantir liberdade política, as resistências contra as forças que ameaçariam essa liberdade e os atos revolucionários capazes de

fundar novas instituições da liberdade. Todas as instituições políticas seriam, pois, produzidas pelo consenso original. “Elas se petrificam e desagregam no momento em que a força viva do povo deixa de apoiá-las” (Arendt, 1970, citada por Habermas, 1980, p. 103). Nesse ponto da discussão, Habermas se pergunta, reconhecido o conteúdo normativo do poder em Arendt, se ele seria “cientificamente útil” e “apropriado para fins descritivos” (Habermas, 1980, p. 103).

Habermas situa então o campo de preocupações de Arendt num esforço de renovação do conceito aristotélico de práxis, que ela desdobrou na forma de uma “antropologia da ação linguística” em nada comprometida com a ação instrumental (Habermas, 1980, p. 104). No entanto, como a esfera da práxis seria eminentemente instável, ela necessitaria, para Habermas, de proteção, de garantias, de coordenação. São as instituições, nas sociedades organizadas sob a forma estatal, destacadamente, que garantiriam a esfera da práxis. As instituições são, por sua vez, alimentadas pelo “poder que emana das estruturas intactas [não-mutiladas] da intersubjetividade” (Habermas, 1980, p. 105).

A hipótese central de Arendt seria, no entanto, a de que “nenhuma liderança política pode substituir impunemente o poder pela violência; e só pode obter o poder através do espaço público (*Oeffentlichkeit*) não-deformado” (Habermas, 1980, p. 105). O espaço público operaria como fonte de poder ou pelo menos de legitimação do poder que se institucionaliza. Ressalta-se aqui o espaço de formação de opinião e de convicções comuns. O poder, assim, seria algo que não se possui ou retém essencialmente, mas algo inerente à atuação comunicativa e articulada de indivíduos. Assim sendo, a extinção das comunidades políticas apoiadas na prática dialógica estaria imediatamente vinculada à perda de poder, ao seu esvaziamento, o que geraria uma situação de impotência. O rompimento das condições de geração de poder o conduziria ao seu necessário esgotamento. É o cenário da violência política que redundaria no desaparecimento da esfera pública que levaria em seu bojo a possibilidade de consolidação de uma ordem não-tirânica.

Arendt critica veementemente o privatismo – enquanto negação da cidadania efetiva – das sociedades modernas por mobilizarem o apolítico que, por sua vez, cria condições para o totalitarismo.

Habermas procura demonstrar, então, que Arendt, em suas obras, não explorou adequadamente essa hipótese. Ela trabalhou, em suas pesquisas históricas em dois eixos: (a) os temas do aniquilamento da liberdade política em regimes totalitários (nazismo e stalinismo) e (b) os

da fundamentação revolucionária da liberdade política (revoluções burguesas do século XVIII, a insurreição húngara de 1956, a desobediência civil e o movimento de protesto estudantil dos anos 1960).

No primeiro eixo, a filósofa discutiu o fato da ordem estatal se degenerar, na medida em que isola os cidadãos, mutilando o intercâmbio público de opiniões ou ideias. Aqui, restringir a participação dos cidadãos ao anonimato do voto poderia também operar como uma violência, na medida em que reduz os indivíduos a entidades privadas, desprovidos de espaços públicos para o exercício da práxis.

No segundo eixo, Arendt enfatizou o poder da convicção comum:

a desobediência com relação a instituições que perderam sua força legitimadora; a confrontação do poder, gerado pela livre união dos indivíduos, com os instrumentos coercitivos de um aparelho estatal violento, mas impotente; o surgimento de uma nova ordem política e a tentativa de estabilizar o novo começo, a situação revolucionária original, e de perpetuar institucionalmente a gestação comunicativa do poder. (Habermas, 1980, p. 107)

Habermas elogia a capacidade analítica e interpretativa de Arendt. Ele sugere que os casos estudados por Arendt *parecem* confirmar a sua hipótese central de que “ninguém possui verdadeiramente o poder, ele surge entre os homens que atuam em conjunto e desaparece quando eles novamente se dispersam” (Arendt, citada por Habermas, 1980, p. 108). Mas, em seguida, afirma que suas conclusões são *fáceis* na medida em que não se apoiam em pesquisas sistemáticas e sim em construções filosóficas.

Habermas critica Arendt por transformar a *pólis* grega na essência do político, o que se desdobra em dicotomias rígidas como as entre a esfera pública e a privada, o Estado e a economia, a liberdade e o bem-estar, a atividade político-prática e a produção. Dessa forma, a filósofa produz distorções em sua visão acerca das sociedades modernas. Ela teria excluído da esfera política os elementos estratégicos e os conflitos de natureza antagônica, isolando-a dos contextos econômicos e sociais. Ele afirma:

Assim, para ela, o mero fato de que com o modo de produção capitalista produz-se uma relação caracteristicamente nova e complementar entre o Estado e a economia é visto como um sintoma patológico e como indício de uma confusão destrutiva. (Habermas, 1980, p. 109)



O filósofo da teoria da ação comunicativa dá razão a Arendt quando ela afirma que a superação técnico-econômica da pobreza não garantiria a liberdade pública do ponto de vista prático-político. Mas considera seu conceito de política inaplicável à perspectiva moderna de consolidação de democracias, visto que ele exclui da esfera política todos os aspectos estratégicos, reduzindo-os à violência, desconecta a política do sistema administrativo e não dá conta das manifestações de violência estrutural.

No entanto, Habermas faz a ressalva de que o conceito comunicativo de poder “desvenda certos fenômenos-limite do mundo moderno, para os quais a ciência se tornou em grande parte insensível” (Habermas, 1980, p. 110). Ele prossegue exemplificando que a guerra, como paradigma da ação estratégica, não seria política para Arendt e se daria para além do espaço político da *pólis*, operando no registro da instrumentalidade (em analogia às atividades de labor e trabalho). Isso seria, segundo ele, facilmente contestável. Arendt teria estreitado exorbitantemente o espaço da ação propriamente política. Não se pode negar, como esclarece Habermas, que a ação estratégica faz parte das operações inerentes à vida na *pólis*. Ela pulsa “nas lutas pelo poder, na concorrência por posições vinculadas ao exercício do poder legítimo” (Habermas, 1980, p. 111). Habermas alerta para a distinção necessária entre o exercício do poder, entendido como dominação – que envolve sua aquisição e preservação –, da gestação do poder – que remete ao exercício dialógico livre de ingerências. A instrumentalidade dos movimentos estratégicos é essencial, pois caracteriza o fenômeno da dominação. A ação política, no sentido que lhe empresta Arendt, estaria sintonizada nos modos de produção do poder e não necessariamente no seu exercício. Essa seria a sua contribuição mais significativa, na medida em que aponta para os problemas precedentes à dominação, que são o da legitimidade e o da sua própria criação.

O exercício e a disputa de poder dependem das leis e instituições políticas e não se pode excluir a ação estratégica desse domínio efetivamente expandido nas sociedades modernas. Arendt teria operado um estreitamento do conceito do político e seria artificial retirar a violência de sua dinâmica. No entanto, ela estaria correta no que concerne ao fato de que “as instituições políticas não vivem da violência, mas do reconhecimento” (Habermas, 1980, p. 112). Esse argumento é importante na medida em que lida com o problema da legitimação e produção das instituições políticas, pois o poder legítimo “só se origina entre aqueles que formam

convicções comuns num processo de comunicação não-coercitiva” (Habermas, 1980, p. 112).

A Teoria da Ação Comunicativa que Habermas configurou propõe que o conceito de política incorpore a dimensão estratégica e o sistema político (Estado), não se reduzindo estritamente à possibilidade dos indivíduos de conversarem, se entenderem e agirem em comum acordo. Isso se relaciona com o problema da ideologia, com a distinção entre convicções ilusórias e não ilusórias. A resposta a Arendt foi um sistema tripartite, que contemplou Estado, mercado e esfera pública/sociedade civil – sendo essa última parte o reino da expressão dialógica e da condição humana, por definição, que se vê permanentemente ameaçado pela burocratização e mercantilização modernas.

### **Conexões e Extrapolações Para a Psicologia Social e Política**

A conexão entre Arendt e Habermas coloca em cena uma pauta de questões relevantes para a Psicologia Social e Política que nos projeta destacadamente em questões teóricas e metodológicas. Afinal, consideremos que boa parte dos esforços tecidos nesse ambiente não mede esforços para a produção de comunicação livre de violência ou da ruptura com os silêncios socialmente produzidos e a favor dos silenciados (em seus múltiplos contornos contemporâneos).

No que concerne à discussão teórica, os dois filósofos citados sinalizam uma proximidade com concepções que são caras à Psicologia brasileira atual e ao mesmo tempo desafiam a abertura da discussão (interdisciplinar) acerca do poder. Eles revelam diversas conexões entre intersubjetividade e sociedade, assim como a esclarecedora, mas sofisticada, disjunção entre as esferas pública e privada nas reflexões acerca da política ou sua ausência. Aqui, podemos concluir apontando para os diversos conceitos de poder operantes no campo da política e nos perguntando acerca das definições que nos orientam nas pesquisas e nos campos de aplicação da Psicologia Social e Política. Não precisamos nos ater ao ambiente das políticas públicas, que tem desafiado a Psicologia, para ver pulsar a metáfora da mudança societária e a pluralidade dos projetos emancipatórios. Consideremos, a título de exemplo, a ênfase que recai, desde pelo menos os anos sessenta do séc. XX, na potência realizadora do sujeito coletivo que sustenta as reflexões sobre processos instituintes e inclusivos (caros à Análise Institucional e à Psicossociologia), mas que também contempla a discussão sobre heteronomia e exclusão. A

inventividade humana e a ênfase nos processos criativos podem nos projetar em posições analíticas ingênuas diante dos fenômenos de participação, violência e autoritarismo advindos de posicionamentos relativistas que pulverizam as relações de poder à custa da perda da virulência e alcance do conceito. As inflexões acerca de pertencimentos e articulações entre as esferas públicas e privadas podem gerar perspectivas mais ampliadas e efetivamente interdisciplinares e até transdisciplinares.

Arendt e sua teoria da ação política, tal como se apresenta em *A condição humana*, é imediatamente capturável pela Psicologia Social e Política e isso pode ocorrer de forma a não se colher as consequências de seu pensamento. A filósofa, por sua vez, nos sintoniza com questões que pulsam, para dizer o mínimo, em toda uma perspectiva utopista, necessária e vigorosa, mas insuficiente, mesmo que nos conecte à condição humana tão atrelada ao exercício da política. Habermas, por sua vez, tem sido pouco explorado e mal interpretado, atribuindo-se a ele a mesma ingenuidade da qual ele acusa Arendt, tal como procuramos evidenciar. O filósofo nos traz esse alerta que, uma vez considerado, tem desdobramentos importantes, pois sinaliza reducionismo que ignora a malha de estruturas institucionais, mas sem perder de vista o sujeito que tece e constrói legitimidade. O tema é oportuno na atualidade, quando tudo “se desmancha” em fluxos e devires e o pragmatismo se recoloca como uma possibilidade, despido de seu impacto político e reflexivo.

No que concerne à discussão metodológica, as práticas de intervenção comunitárias, institucionais, grupais e psicossociais podem e devem se valer das perspectivas arendtiana e habermasiana, como um ponto de referência – complexificando a discussão eminentemente clínica ou educacional. A valorização da intersubjetividade e das perspectivas construcionistas fortalecem as ferramentas desenvolvidas pela Psicologia, destacando tanto a complexidade na abordagem do sujeito, quanto o delineamento de uma clínica que implica o psicólogo como pesquisador e interventor. A vitalidade da discussão sobre identidade, formações discursivas e reconhecimento se enriquece e encontra algumas fronteiras relevantes. O sujeito sociopolítico se revigora consideravelmente nessa discussão e podemos identificá-lo numa multiplicidade de formas e contextos.

De maneira muito especial, a Psicologia Social e a Política se despem de sua neutralidade para tomarem como seu principal mote de trabalho o estímulo ao exercício da palavra, do diálogo, da produção de entendimento. As respostas sociais e políticas tendem a ser elaboradas em contextos

colaborativos que podem se fortalecer a partir das perspectivas filosóficas exploradas neste artigo. Por outro lado, enseja-se um convite, na breve retomada de Arendt e Habermas, para que nos conectemos com as raízes históricas e conjunturais de nossos repertórios de exercício profissional democrático. Retomando a citação de Morin, no início deste artigo, vale concluir destacando a valorização dos exercícios de consciência que as práticas dialógicas ensejam, mesmo que saibamos que elas não são monolíticas e conhecendo suas amarras inconscientes e ideológicas.

É importante refletir se somos capazes da radicalidade do debate ou se nos esgueiramos nas afirmações e fortalecimento de particularismos, operando às cegas, sem antever o desafio coletivo de grande monta que se insinua no delineamento de horizontes universalistas.

## Referências

- Afonso, M. L. M., Vieira-Silva, M., & Abade, F. L. (2009). O processo grupal e a educação de jovens e adultos. *Psicologia em Estudo*, 14(4), 707–715.
- Arendt, H. (1993). *A condição humana*. (R. Raposo, Trad.) (6a ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Avritzer, L., & Costa, S. (2004). Teoria crítica, democracia e esfera pública: concepções e usos na América Latina. *Dados – Revista de Ciências Sociais*, 47(4), 703–728.
- Barbier, R. (1985). *A Pesquisa-ação na instituição educativa*. (E. dos S. Abreu, Trad.). Rio de Janeiro: J. Zahar.
- Basaglia, F. (1985). *A Instituição Negada: relato de um hospital psiquiátrico*. (H. Jahn, Trad.). Rio de Janeiro: Graal.
- Bock, A. M. B. (Org.). (2003). *Psicologia e o compromisso social*. São Paulo, SP: Cortez Editora.
- Freire, P. (1976). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Goulart, M. S. B. (2010). Democracia e Psicologia Social crítica. *Psico*, 41(3), 317-324.
- Habermas, J. (1980). O conceito de poder de Hannah Arendt. In B. Freitag & S. P. Rouanet,

Goulart, M. S. B. O Poder Dialógico: de Arendt a Habermas

(Orgs.), *Habermas: Sociologia* (pp. 100-118).  
São Paulo, Ática.

Morin, E. (1996). A noção do sujeito. In: D. F. Schnitman, (Org.), *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade* (pp. 45-55). Porto Alegre: Artes Médicas.

Recebido: 13/11/2009  
Revisado: 15/09/2011  
Aprovado: 10/04/2012

Sousa, M. do C.; & Moreira, M. I. C. Adolescência em Camadas Populares: Particularidade e Singularidade na Trama Escolar

## **Adolescência em Camadas Populares: Particularidade e Singularidade na Trama Escolar**

### **Adolescence in Lower Social Classes: Peculiarity and Singularity in School Plot**

Maria do Carmo Sousa<sup>1</sup>  
Maria Ignez Costa Moreira<sup>2</sup>

#### **Resumo**

No presente artigo apresentamos um recorte da psicologia sócio-histórica em Vygotsky. Tomamos o conceito de sujeito sócio-histórico como guia de análise para a condição da adolescência vivida em camadas populares e sua inserção na escola pública e a urdidura de sua trama escolar. Na primeira parte deste artigo apresentamos a teoria de Vygotsky, na segunda discutimos as particularidades da adolescência nas camadas populares e, finalmente, analisamos a trama escolar como parte da vivência dos adolescentes.

**Palavras-chave:** adolescência em camadas populares; psicologia sócio-histórica; Vygotsky; trama escolar.

#### **Abstract**

In the present article we present a sample of social-historical psychology in Vygotsky. We adopted the concept of social-historical subject as an analysis guide to the condition of adolescence experienced in lower social classes and its insertion into public schools and their engagement in the school plot. In the first part of this article we introduce Vygotsky's theory, and in the second part we discuss the peculiarities of adolescence in lower social classes and, finally, we analyze the school plot as part of adolescents' experience.

**Keywords:** adolescence in lower social classes; social-historical psychology; Vygotsky; school plot.

---

<sup>1</sup>Mestranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas. Endereço para correspondência: Avenida Itaú, 525, Dom Cabral, Belo Horizonte, MG, CEP: 30.535-012. Endereço eletrônico: madupsi@yahoo.com.br

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

### **Adolescência Contemporânea Inserida em Camadas Populares: Considerações à Luz da Psicologia Sócio-histórica**

Compreendemos a adolescência como uma construção histórico-cultural. Assim, adolescências diversas acontecem em espaços diversos, levando-se em consideração a inserção social com suas respectivas condições de acesso a bens culturais e simbólicos. Dessa forma, a adolescência de que tratamos neste artigo é uma entre as múltiplas possibilidades existentes. Tal premissa é baseada na psicologia sócio-histórica, que tem em Vygotsky sua principal representação. Ora, o pensamento vygotskyano está ancorado na dialética marxista, conforme observou González Rey (2004):

Essa psicologia assume o marxismo de forma oficial e real, pois seus principais autores encontram na dialética e na representação do homem, feita por Marx, as ferramentas fundamentais para uma transformação profunda da psicologia, que lhes permite, pela primeira vez no contexto da psicologia de sua época, compreender o social como parte constituinte da psique humana. O conceito de psique separa-se totalmente do conceito de uma essência humana inerente ao indivíduo. (p.24)

Assim, podemos concordar com Ozella (2003) quando afirma:

Para a psicologia sócio-histórica não há uma adolescência natural. A adolescência foi constituída pelos homens, em suas relações sociais. As características das adolescências também são constituídas nestas relações sociais. (p.208)

A adolescência vista pelas lentes teóricas da psicologia sócio-histórica é atravessada pelo contexto histórico, social, político, econômico e cultural. Ao longo do seu crescimento, o adolescente, sujeito ativo, vai elaborando o conhecimento de si e do mundo, não como cópia irrefletida do que lhe é oferecido, mas, pelo contrário, suas elaborações são distintas e peculiares, dadas por meio da sua relação com o outro. Desse modo é constituída sua subjetividade.

Ao articularmos todos esses fatores, evitamos uma compreensão limitada, universal e a-histórica do adolescente, reportando-o ao *status* de sujeito que, ao transformar-se, provoca transformações no contexto em que está inserido, apropriando-se de suas vivências no tempo presente e forçando, assim, o esgotamento do discurso que registra a adolescência como fase preparatória para a metamorfose, em um modelo ideal de adulto

estabelecido hegemonicamente. Nesse sentido nos apoiamos em Vygotsky (1999), quando este afirma que “o homem é um ser social: um agregado de relações sociais incorporadas num indivíduo” (p.72).

Segundo Loos e Sant’Ana (2007), a concepção de Vygotsky mostra-nos que a subjetividade, em seu contínuo processo de construção, seria peculiar a cada ser humano, pois varia de acordo com os eventos constituintes da história particular do sujeito, mas estaria também atrelada à humanidade em geral e ao desenvolvimento desta. O conceito de funções psicológicas superiores de Vygotsky nos permite superar as falsas dicotomias entre o indivíduo e a sociedade, e, além disso, possibilita a articulação entre pensamento, sentimento e vontade. As funções psicológicas superiores são construídas ao longo do desenvolvimento cultural do homem e pela interação dialética entre o indivíduo e o social. A afetividade é uma das funções psicológicas superiores. Os sentimentos e pensamentos estão reciprocamente atravessados um pelo outro, potencializados pela vontade. Nenhuma função psicológica superior acontece fora das relações sociais.

Dessa forma, a tríplice natureza (sentimento, pensamento e vontade) social da consciência ou personalidade do adolescente seria historicamente construída no contexto ideológico, psicológico e cultural, sem desconsiderar o que é biologicamente constituído (Molon, 2003).

Ora, o adolescente vive um período privilegiado do pensar, da construção lógica, em comparação às etapas anteriores de seu desenvolvimento. Ele correlaciona, pois, as necessidades do seu organismo com as necessidades culturais superiores, de cuja síntese se dará a construção dos seus interesses.

Mas, do ponto de vista vygotskyano, vale salientar que as condições concretas da existência desse adolescente, ao permitir ou impedir o acesso a bens materiais e simbólicos, têm implicações diretas na formação dos interesses e no papel que os mesmos terão na origem e realização de tarefas associadas à idade de transição: escolaridade, profissão, vínculos familiares e sociais, fatores associados à construção da personalidade e nova concepção de mundo, numa síntese superior estabelecida pelo adolescente.

Na obra vygotskyana, funções psicológicas superiores estão relacionadas a operações indiretas, que necessitam da presença de um signo mediador, sendo a linguagem o signo principal (Molon, 2003). Vygotsky, em sua época, já postulava um sujeito histórico, no qual o funcionamento psicológico se fundamentava nas relações sociais entre o indivíduo

e o exterior, conforme observação de Oliveira (2005), sendo o sócio-histórico um processo que permite ao sujeito constituir-se. Ora, na sua postulação de personalidade estão implícitos a subjetividade e os processos de subjetivação, conforme os concebemos hoje. Tal compreensão aponta mais uma vez a atualidade da obra vygotskyana para o estudo da adolescência contemporânea, apesar de épocas tão distintas.

Nesse sentido, comentou Molon (2003):

Na dimensão da subjetividade encontra-se a consciência, a vontade, a intenção, a afetividade, o pensamento, etc. Por isso, Vygotsky ao lidar com a consciência, com as funções, estruturas lógicas e processos psicológicos superiores está definindo claramente uma concepção de sujeito e de subjetividade que não está explícita na sua obra. (p.120)

Ainda na observação da autora, Vygotsky postula a conversão das relações sociais em funções psíquicas, o que traz para nós a certeza da importância da trama escolar enquanto elemento constitutivo do processo de subjetivação dos adolescentes. Assim, concordamos com Molon (2003): “Neste sentido, o sujeito é uma unidade múltipla, que se realiza na relação eu-outro, sendo constituído e constituinte do processo sócio-histórico e a subjetividade é a interface desse processo” (p.116).

Ora, ao pensarmos a adolescência inserida em camadas populares, e tomando Vygotsky como nosso referencial, precisamos observar que ele, ao desenvolver uma visão histórico-cultural do psiquismo, necessitou transcender o conceito de determinismo causal, atentando para que a mudança qualitativa da psique esteja associada à mudança do social, ambos numa relação complexa de intercâmbio e constituição recíproca, como também considera González Rey (2004).

Para Vygotsky (1996), a chamada crise da adolescência está associada à necessidade que os adolescentes têm de tornarem-se pessoas que compreendem e lidam, dialeticamente, com as forças da natureza e com as diversas relações sociais em que estão envolvidos. Eles têm como tarefa decisória, nessa época, identificar seus interesses e escolher sua profissão. Ora, observando que a contemporaneidade está envolvida em mudanças drásticas no que tange aos relacionamentos pessoais e profissionais, podemos dizer que a adolescência é uma crise inserida em uma crise maior, uma tentativa de organização em um mundo altamente volátil e desorganizado. Assim, compreender a subjetividade do adolescente

inserido em camadas populares significa compreender o mundo no qual ele vive como verso e reverso de um mesmo acontecer. Na observação de Bock (2002):

A compreensão do “mundo interno” exige a compreensão do “mundo externo”, pois são dois aspectos de um mesmo movimento, de um processo no qual o homem atua e constrói/modifica o mundo e este, por sua vez, propicia elementos para a constituição psicológica do homem. (p. 22)

Segundo Vygotsky (1999), o homem é um agregado de relações sociais, que passam de interpessoais a intrapessoais. Assim, nos deparamos com a indagação de como se dará a construção da adolescência em camadas populares e de que maneira a trama escolar da qual participam ativamente contribuirá para a formação de sentidos por eles efetivada.

As tarefas do adolescente, de acordo com a psicologia sócio-histórica, estão diretamente relacionadas à sua inserção social, sendo diferentes os processos de subjetivação de cada um em relação com o meio circundante. Não se trata de atraso, demora ou antecipação de etapas, mas unicamente de estruturas diferentes. Citando Vygotsky (1996):

La autoconciencia del adolescente obrero, en comparación con el adolescente burgués, no está retenida en un estadio de desarrollo mas temprano, se trata simplemente de un adolescente com outro tipo de desarrollo de su personalidad, com outra estructura y dinámica de su autoconciencia. (p. 239)

Assim, para Vygotsky, a pertença histórico-cultural marca fortemente a subjetividade do sujeito. Entretanto, cada situação vivida por ele é única, demarcada por sua trajetória particular nesse universo sócio-histórico. E é exatamente esse momento particular que diferenciará o redimensionamento e a ressignificação dados pelo sujeito a essa vivência. Vivência, então, tomada como ímpar e formativa de sua singularidade subjetiva. Nesse sentido, a adolescência contemporânea é múltipla, portanto construída a partir da inserção social de cada sujeito e do seu acesso aos bens culturais e simbólicos.

Considerando González Rey (2004), podemos afirmar que os adolescentes inseridos em camadas populares organizam seus processos de subjetivação conectados a vários fatores interdependentes, entre eles o econômico. A escolaridade seria um fator presente em tal interdependência. Obviamente, não podemos esquecer que os fatores medo e insegurança

coincidem nessa rede. Como, pois, o adolescente teria condições de percorrer um caminho que o colocasse em uma nova ordenação de si e do outro, uma ordenação positivada de si? De que maneira alcançará novos patamares de ação e atividade, representantes *per se* do sujeito subjetivo?

O adolescente inserido em camadas populares é um sujeito relacional, capaz de agir em seu meio social e nele provocar ações, congruentemente com sua condição pessoal. O sujeito vivencia mudanças, tais como ganhos, etapas, momentos e rupturas no seu processo de crescimento. Entretanto, todas elas são familiares e passam a agregar uma rota contínua, na qual sempre serão produzidos novos sentidos subjetivos.

Na observação de González Rey (2004), “as dimensões da subjetividade social aparecem de forma implícita e diferenciada nas expressões do sujeito e nos sentidos subjetivos que configuram sua subjetividade individual” (p.175).

Isso, mais uma vez, apesar da diferença estabelecida por épocas tão distintas, nos leva a Vygotsky (1999), quando ele diz que “o mecanismo de partida e execução, a vontade, é o produto de relações sociais” (p. 42). Observamos então que os sentidos que o sujeito estabelece transcendem significados cristalizados e transformam seu redimensionamento em projetos de vida. Tais sentidos são construídos dialeticamente em um contexto sócio-histórico, do qual a trama escolar é parte constituinte.

Assim, a adolescência retratada neste artigo como contemporânea e inserida em camadas populares é uma adolescência que compõe o cenário urbano brasileiro. Entre os vários demarcadores etários possíveis, elegemos aquele do ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/90), que define como adolescente as pessoas entre 12 e 18 anos.

O ECA preconiza que todos os adolescentes são sujeitos de direitos e que têm prioridade absoluta nas políticas públicas. Afirma, ainda, que os adolescentes são pessoas em condições especiais de desenvolvimento. É dever da família, da sociedade e do Estado garantir os direitos e as condições necessárias para que os adolescentes possam desenvolver-se de forma saudável nos aspectos físicos e psíquicos, e possam exercer em plenitude a sua cidadania.

Com sua definição de adolescência, o ECA vem norteando as concepções e ações públicas e/ou privadas voltadas a esse segmento específico. No texto legal, observam-se contradições típicas da pós-modernidade, como o enfoque desenvolvimentista que associa a adolescência a um tempo de preparação, de moratória social, o que

concorre para retirar o adolescente do tempo presente “*ele ainda não é*” e lançá-lo no tempo futuro “*no vir a ser*”, lógica que tira do adolescente sua condição de sujeito político autor da história, capaz de se expressar e fazer escolhas no tempo presente.

Como exemplo dessa contradição entre a noção de sujeito de direitos e de pessoa em desenvolvimento, os adolescentes ora são considerados capazes de participação política e responsabilidade pública, ora considerados incapazes. A legislação brasileira permite ao adolescente o voto facultativo nas eleições a partir dos 16 anos, mas nessa mesma idade ele não pode obter a carteira de habilitação para dirigir um automóvel. O fato de o adolescente ser considerado um sujeito de direitos não faz dele uma pessoa capaz de participação política eficaz ou de decisão na vida cotidiana, como se ele fosse afastado da cena presente e remetido à condição de vir a ser. Desse modo, fica o adolescente retirado do tempo presente.

César (2008) ilustra bem tal contradição:

Quase cem anos após os trabalhos pioneiros, as características que definem a adolescência, isto é, aquele conjunto de conceitos amplamente difundidos e aceitos, presentes tanto nos textos científicos como no senso comum, ainda se amparam em uma ideia de negação: o conceito de adolescência caracteriza o período da vida ou a fase do desenvolvimento em que o indivíduo não é. (p. 73)

Os marcadores etários são arbitrários, pois não levam em consideração a vivência do sujeito e o fato de que a adolescência é pautada na cultura e na inserção social dos adolescentes. Coerentemente com a psicologia sócio-histórica, podemos afirmar que a adolescência é construída socialmente e não dada *a priori*. Nesse sentido, numa sociedade altamente complexa como a nossa e com fortes desigualdades do ponto de vista do acesso a bens materiais e simbólicos, a adolescência não pode ser dita no singular, mas no plural. São muitas as adolescências marcadas pela particularidade histórica do contexto dos sujeitos e pela singularidade com a qual cada sujeito interpreta e produz sentidos para as suas experiências e para o seu contexto. Dito de outro modo, a adolescência, além de não ser dada *a priori*, também não é universal nem imutável.

Interrogar-nos sobre a adolescência nas camadas populares leva-nos, pois, a um questionamento do mundo contemporâneo, de suas relações socioeconômicas e, conseqüentemente, de suas formas de subjetivação. Tal posicionamento

conduz-nos aos modos de vivência e à indagação de como se dá o adolescer desses sujeitos inseridos em contextos nos quais o acesso a bens materiais e simbólicos é limitado e onde a luta pela moradia e pelas condições imediatas de sobrevivência, aliada à instabilidade ocupacional de seus pais e familiares, é um drama constante. De certa forma, é como se tais fatores os deixassem em constante estado de alerta, em uma indagação premente sobre o futuro, em uma observação cotidiana das impossibilidades de avançar para além da sobrevivência, mas ao mesmo tempo buscando estabelecer estratégias para a concretização de seus projetos e sonhos.

Ora, ao mesmo tempo em que a contemporaneidade aproxima os diferentes modos de vida do mundo todo, criando a necessidade do consumo exacerbado via uma tecnologia cada vez mais sofisticada, paradoxalmente a aparente globalização expõe as desigualdades profundas na distribuição de riquezas e no acesso aos bens simbólicos e materiais. Tal paradoxo acaba por confrontar o adolescente das camadas populares com as dificuldades na construção de seus próprios projetos de vida.

Diversos autores, tais como Knobel (1981), Aberastury (1981) e Erickson (1972), entre outros, apontaram aspectos comuns à adolescência e, mesmo na atualidade, é possível ao observador atento verificar tais incidências: identificação com o grupo, imediatismo, contestação da autoridade, reformulação de teorias, luto pelos pais da infância e pelo corpo infantil perdido, morosidade, labilidade emocional, entre outras. Entretanto, interessa-nos a ressignificação feita pelos adolescentes das camadas populares, pois sabemos que a mediação realizada pela inserção social no processo de subjetivação tem modos diversos de impacto.

No mundo atual, a adolescência apresenta uma multiplicidade de faces, sendo que o paradigma desenvolvimentista não contempla tal vivência, pois ignora que o acesso a bens materiais e simbólicos pelos adolescentes estará atrelado às suas condições concretas de existência, e ainda, que o contexto sócio-histórico atravessa os modos de produção de sentido que os adolescentes constroem sobre as suas experiências e, não menos importante, sendo um sujeito ativo, o adolescente transforma o contexto sócio-histórico, assim como é transformado por ele.

Nessa direção, Oliveira (2005) afirma que “no indivíduo está sintetizada a particularidade (as mediações sociais) e a universalidade (a generalidade) [das quais] foi possível ao indivíduo apropriar-se” (p. 50). Ou seja, é por força das

mediações estabelecidas pelas relações sociais que o adolescente construirá seus processos de subjetivação, apropriando-se do que lhe é singular em contato estrito com a universalidade, mas numa relação que se dá na particularidade, na comunidade em que ele está inserido. Como comunidade, entendemos aqui os equipamentos sociais disponíveis: escola, centros culturais, moradia, igrejas, entre outros locais frequentados pelos adolescentes. Dependerão dessa relação as atribuições e construções de sentidos que ele fará ao longo de suas vivências. A construção subjetiva do adolescente será, pois, sempre uma relação dialética e dialógica entre interno e externo. E é como parte dessa construção subjetiva que pontuamos aqui a trama escolar.

### **Trama Escolar e Construção de Sentidos: Particularidades e Singularidades**

Trama tem origem no latim e remete a enredar, tecer e entrelaçar. No sentido de tecer, a palavra é associada à tecelagem de tapetes na urdidura. Por sua vez, urdidura é vocábulo definido no dicionário como um conjunto de fios de mesmo comprimento, reunidos paralelamente no tear, por entre os quais se faz a trama. A urdidura é extremamente importante, pois os nós são amarrados nela e é essencial aplicar a tensão correta para que o tapete seja tecido sem rugas. As franjas colocadas nas extremidades dos tapetes servem para que os nós e a trama não se soltem ou desenredem.

É, pois, a exemplo da urdidura, que significados vão sendo analisados e reformulados na *trama escolar*. Nessa relação mediada por todos os atores nela envolvidos, a tensão aplicada aos nós seria dada pelas emoções e afetos desenrolados no seu interior.

Assim, todos os fios – alunos, professores, conteúdos curriculares, programas e projetos governamentais inseridos e estabelecidos no interior da escola e a significação estabelecida por pais e comunidade da escola – apresentam o mesmo comprimento/importância, e estão sistematicamente atados à trama/urdidura, complexificando e ajudando o adolescente a construir sentidos singulares, em uma leitura particular da relação estabelecida no interior da *trama escolar*. Sentidos que serão, portanto, fruto da dialética entre o singular e o plural. Essa trama fará parte do enredo, da história desse adolescente, com maior ou menor força, mas, certamente, entrelaçando significados cristalizados com ressignificações feitas por ele, em uma nova e dinâmica produção de sentidos.



Acreditamos que o nosso entendimento de *trama escolar* é condizente com a teoria vygotskyana, apesar de não ser um conceito previamente desenvolvido, uma vez que Vygotsky postula que o sujeito se constrói na mediação com o social, estabelecendo com o meio circundante sempre uma relação dialética. Entendemos, então, que a *trama escolar* é um contexto social e mediado, que resulta da ação concreta dos atores nela envolvidos, que coletivamente a (re)organizam, tendo em vista também contextos mais amplos e ideológicos. É, pois, micro e macro, singular e plural.

A condição de humanização das pessoas é resultado de complexas relações sociais, nas quais se inserem e participam ativamente. Por intermédio dessas conquistas podem acontecer saltos qualitativos na forma de apropriação da realidade, bem como na maneira de estabelecer as diversas relações (Zanella, 2004).

Nossa elaboração sobre a *trama escolar* encontra eco na mesma autora quando ela diz:

A possibilidade de o sujeito atribuir sentidos diversos ao socialmente estabelecido demarca a sua condição de autor, pois, embora essa possibilidade seja circunscrita às condições sócio-históricas do contexto em que se insere, que o caracterizam como ator, a relação estabelecida com a cultura é ativa, marcada por movimentos de aceitação, oposição, confronto, indiferença. (p.129)

A *trama escolar* é uma ação partilhada/compartilhada, pois é imprescindível a mediação do outro para que o sujeito estabeleça relação com o objeto do conhecimento. A *trama escolar* toma, assim, o caminho do social para o individual, podendo impactar de maneira ímpar a subjetividade do sujeito e, conseqüentemente, seus projetos de vida.

Nesse sentido concorda Oliveira e Rego (2003):

...no que diz respeito ao desenvolvimento da afetividade, Vygotsky considerava que a qualidade das emoções sofre transformações conforme o conhecimento conceitual e os processos cognitivos da criança se desenvolvem. Isto é, as ferramentas culturais internalizadas constituem instrumentos mediadores para a metamorfose do domínio afetivo ao longo do percurso da vida de cada membro da espécie humana, afastando-o de sua origem biológica e dotando-o de conteúdos histórico-culturais. É nesse sentido que se pode afirmar que a imersão dos sujeitos humanos em práticas e relações sociais define emoções mais complexas e mais submetidas a processos de autorregulação conduzidos pelo intelecto. (p. 27)

Decerto a vida afetiva do sujeito é constantemente mediada pelos significados que ele constrói na relação com seu contexto sociocultural. Portanto, nenhuma subjetividade é idêntica à outra, não sendo formatadas homogeneamente. Pelo contrário, esclarece Oliveira e Rego (2003):

É importante sublinhar que esse processo não se concretiza de forma homogênea, conformando subjetividades idênticas, pois cada sujeito reage, elabora e lida de modo singular com as mesmas determinações e influências sociais. (p. 23)

Igualmente, o ser humano, no caso o adolescente, trabalha baseado em conceitos culturalmente construídos e que representam e expressam seus sentimentos e emoções. Todavia, sua história pessoal (microgenética) coopera para o redimensionamento a ser operado ao longo das situações vividas por ele.

O conceito de sentido é fundamental para este artigo, pois ajuda-nos a compreender que o adolescente aqui retratado constitui-se dialeticamente, tanto no meio social mais amplo quanto na *trama escolar*, em suas experiências educativas cotidianas, coletivas e, ao mesmo, tempo singulares. O sentido é polissêmico. A *trama escolar* é polissêmica. O nosso adolescente é polissêmico.

Quando pensamos na escola oferecida às camadas populares e na trama construída em seu interior, percebemos que a fala que a atravessa – de que é preciso preparar para o trabalho, que é possível “melhorar de vida” pela educação e pelo trabalho advindos da escola – é de certa forma apropriada tanto pelos pais, quanto pelos alunos e professores.

Paro (1999) considera que:

Mesmo na mais elementar tarefa de alfabetizar está presente a perspectiva do mercado de trabalho: aprende-se para escrever e falar corretamente (e na aspiração de todos está presente também esse valor de comunicar melhor para usufruir melhor da vida), mas não deixa de estar presente, sempre, essa preocupação em como isso (no caso, a melhor comunicação) vai influir na busca de um emprego melhor. (p. 110)

De certa forma, a escola sempre esteve atrelada ao sistema econômico. Entretanto, a própria escola deveria conscientizar-se de que uma das suas funções primordiais seria atualizar histórico-culturalmente o cidadão, para que este possa usufruir do patrimônio construído pelos homens,

sempre à custa dos trabalhadores, ao longo da história.

Um equívoco comum na *trama escolar* é a falácia de que pouca escolaridade impede as pessoas de serem “empregáveis”. Ora, sabemos, de forma nada inocente, que a escola não pode criar os empregos que o sistema produtivo deixa de criar, pelo viés da crise do capitalismo.

Outrossim, o adolescente inserido em camadas populares observa cotidianamente tal falácia e não consegue, como era de se esperar, fazer frente a esse discurso ideológico.

Cabem-nos aqui algumas reflexões: a escola pública deve ter por fim último servir ao capital, perpassada sempre por uma ideologia que impede a contestação da organização social? Ou seria possível preparar para o trabalho sem aquiescer às leis de mercado, dadas como “naturalmente” livres?

Paro (1999) conclui que, para fazer frente ao discurso neoliberal, o melhor caminho ainda é a escola, por ser ela “agência que pode alcançar sistematicamente multidões de jovens” (p.125). Assim, é fundamental que a democracia se institua nos estabelecimentos de ensino, pois, pelo seu viés, seria possível aos alunos ressignificar as relações entre os homens, construindo novos sentidos, engendrados pela cooperação e respeito entre uns e outros.

Acreditamos ser urgente que a escola ofertada aos adolescentes inseridos nas camadas populares estabeleça relações democráticas e críticas, pois método e conteúdo não se separam em educação, e se a democracia for tomada como ambos, teremos uma *trama escolar* matizada por valores dialógicos que permitirão a esses adolescentes alçarem-se à condição de sujeitos, pelo menos no processo escolar. O que, convenhamos, não seria “pouca coisa”.

Ora, o adolescente inserido em camadas populares produz sentidos matizados na trama escolar, mas não produz sentidos de forma linear, nem em simetria com todos os seus pares. Essa produção está relacionada a aspectos diversos que se entrelaçam na história pessoal de cada um. O pessoal, a história individual é o limite entre a subjetivação e o social. Ou seja, apesar de a inserção social e de as experiências coletivas matizarem os sentidos produzidos pelo sujeito, tal produção será única, por ser a experiência social/comunitária vivida de forma singular por cada sujeito. Temos, pois, que a *trama escolar* incidirá de forma diferenciada em cada adolescente nela inserido. E essa trama, ao entrar em contato com a história individual de cada um, acarretará novos e ricos sentidos, sempre singulares, embora pertencentes a esse meio social específico.

## À Guisa de Conclusão

A trama escolar, convidativa e democrática, possibilitaria ao adolescente indagar, aprimorar o pensamento reflexivo e construir, assim, sentidos voltados para o impacto na história e nas comunidades em que vivem/convivem. Para tal, seria necessário que a trama escolar assumisse a inserção social, no caso, em camadas populares, como parte integrante do processo educativo, pois os sentidos se constroem no embate cotidiano entre os significados dados pela sociedade e a experiência pessoal.

Ora, se as formas de pensar desse adolescente são sempre impactadas pelos seus conhecimentos, convivência familiar, inserção social e emoções pessoais, podemos dizer também que a *trama escolar* faz parte desse círculo de impacto. Assim, ela poderá se integrar como um mediador positivo, que favoreça a reflexão pessoal sobre a realidade sócio-histórica e econômica, contribuindo para a formação da subjetividade dos adolescentes. Subjetividade que se faz ao mesmo tempo social, intelectual e singular.

## Referências

- Aberastury, A. (1981). Adolescência e Psicopatia: Luto pelo corpo, pela identidade e pelos pais infantis. In A. Aberastury & M. Knobel (Orgs.), *Adolescência normal: um enfoque psicanalítico* (pp. 63–71). Porto Alegre: Artmed.
- Bock, A. M. B. (2002). A Psicologia Sócio-Histórica: Uma perspectiva crítica em psicologia. In A. M. B. Bock, M. G. M. Gonçalves & O. Furtado (Orgs.), *Psicologia Sócio-Histórica: Uma perspectiva crítica em Psicologia* (2a ed., pp. 15-35). São Paulo: Cortez.
- César, M. R. de A. (2008). *A Invenção da adolescência no discurso psicopedagógico*. São Paulo: Unesp.
- Erikson, E. H. (1972). *Identidade: juventude e crise*. (A. Cabral, Trad.). Rio de Janeiro: Zahar.
- González-Rey, F. L. (2004). Sobre a rede de significações, o sentido e a pessoa: uma reflexão para o debate. In M. C. Rosseti-Ferreira, K. de S. Amorim, A. P. S. Silva & A. M. A. Carvalho (Orgs.), *Rede de significações*

Sousa, M. do C.; & Moreira, M. I. C. Adolescência em Camadas Populares: Particularidade e Singularidade na Trama Escolar

- e o estudo do desenvolvimento humano.* (pp. 59-65). Porto Alegre: Artmed.
- Knobel, M. (1981). A síndrome da adolescência normal. In A. Aberastury & M. Knobel (Orgs.), *Adolescência normal: um enfoque psicanalítico* (pp. 24-62). Porto Alegre: Artmed.
- Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. (1990, 16 de julho). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF.
- Loos, H., & Sant'Ana, R. S. (2007). Cognição, afeto e desenvolvimento humano: a emoção de viver e a razão de existir. *Educar em Revista*, (30), 165-182.
- Molon, S. I. (2003). *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Oliveira, M. K. de. (2005). *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico*. (4a ed.). São Paulo: Scipione.
- Oliveira, M. K., & Rego, T. C. (2003). Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In V. A. Arantes, (Org.), *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp. 13-34). São Paulo: Summus.
- Ozella, S. (Org.). (2003). *Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica*. São Paulo: Cortez.
- Paro, V. H. (1999). Parem de preparar para o trabalho! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In C. J. Ferretti, J. dos R. Silva Jr., & M. R. N. S. Oliveira (Orgs.), *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?* (pp. 101-120). São Paulo: Xamã.
- Vygotsky, L. S. (1996). *Obras escogidas. Psicología infantil (incluye psicología del adolescente/ problemas psicología infantil)*. (L. Kuper, Trad.) (Vol. 4). Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. S. (1999). *Pensamento e linguagem*. (J. L. Camargo, Trad.) (2a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Zanella, A. V. (2004). Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da Psicologia Histórico-Cultural. *Psicologia em Estudo*, 9(1), 127-135.

Recebido: 25/03/2011  
Revisado: 21/10/2011  
Aprovado: 15/12/2011

## Jovens e Programas de Contraturno Escolar: (Des)encontros Possíveis

### Young People and After School Activities: Possible (Dis)connections

Neiva de Assis<sup>1</sup>  
Andréa Vieira Zanella<sup>2</sup>

#### Resumo

O presente trabalho discute o aumento da permanência dos jovens brasileiros em instituições educacionais, intensificado contemporaneamente, com ingresso cada vez mais precoce e permanência mais prolongada. Neste trabalho, de cunho teórico, nos propomos a contribuir com o tema tendo como referência compreensões sobre processos de ensinar e aprender à luz do enfoque histórico-cultural em psicologia. As concepções de juventude, constituição do sujeito e educação permitem compreender que programas de contraturno escolar podem se configurar como prática de confinamento da juventude, com caráter assistencialista e ocupacional. Mas por outro lado, instituições educativas ainda se apresentam como importantes espaços ofertados aos jovens: são lugares de encontros, de relações com outros e de constituição de sujeitos. A ampliação do tempo escolar pode ser lida e investida, por conseguinte, como um direito e uma potência na produção de múltiplas e novas subjetividades.

**Palavras-chave:** jornada escolar; Psicologia Histórico-cultural; jovens; educação.

#### Abstract

The present work discusses the increase in the hours spent by Brazilian youngsters in educational institutions, contemporarily intensifies, with increasingly early entry and longer permanence. In this theoretical work, we propose to contribute to the topic having as reference understandings of the processes of teaching and learning in light of the historic-cultural focus in Psychology. The concepts of youth, constitution of the subject, and education allow us to understand that After School Programs may turn into a confinement practice of youngsters, with a welfare and occupational nature. On the other hand, educational institutions are still presented as important spaces offered to the youth: they are meeting places, as well as places of relations with others and constitution of subjects. The extension of the school hours may be understood and invested, as a consequence, as a right and a potential for the production of multiple and new subjectivities.

**Keywords:** school hours; Historic-cultural Psychology; youngsters; education.

---

<sup>1</sup> Psicóloga. Doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), docente no Instituto Federal Catarinense. Integrante do Núcleo de Pesquisa Relações éticas, estéticas, processos de criação e atividade criadora (NUPRA). Endereço para correspondência: Rua Barão do Rio Branco, 377, Sala 202, Centro, São Francisco do Sul, SC, CEP: 89.240-000. Endereço eletrônico: neiva.assis@saofrancisco.ifc.edu.br.

<sup>2</sup> Doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora associada da Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de Psicologia e Programa de Pós-Graduação em Psicologia, bolsista em produtividade pelo CNPq, integrante do NUPRA- Núcleo de Pesquisa Relações éticas, estéticas, processos de criação e atividade criadora.

Assis, N. de; & Zanella, A. V. Jovens e Programas de Contraturno Escolar: (Des)encontros Possíveis

*A maior riqueza do homem é a sua incompletude.  
Nesse ponto sou abastado.  
Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.  
Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,  
que puxa válvulas, que olha o relógio,  
que compra pão às 6 horas da tarde,  
que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc.  
etc.  
Perdoai. Mas eu preciso ser Outros.  
Eu penso renovar o homem usando borboletas.  
(Manoel de Barros, 1998)*

O aumento da permanência dos jovens brasileiros em instituições educacionais intensificou-se contemporaneamente, com ingresso cada vez mais precoce e permanência cada vez mais prolongada. Há diversas experiências de educação em tempo integral no Brasil em décadas anteriores, como a Escola-classe e a Escola Parque na Bahia (experiências mais conhecidas na década de 50). E nos anos 80 os CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública no Rio de Janeiro e posteriormente os Centros de Atenção Integral à Criança – CAIC desde os anos 90 (Guará, 2006).

Esta ampliação da jornada escolar está regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) no artigo 34, no parágrafo segundo cujo texto define que a jornada escolar no ensino fundamental “incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.... O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (Lei n. 9.394, 1996). Nessa direção o governo federal instituiu recentemente o Programa Mais Educação para a ampliação da jornada escolar (MEC, 2009) e Estados e municípios têm implementado programas de contraturno escolar dentro das especificidades de cada região. Do mesmo modo, ONGs e Fundações Empresariais têm participado da oferta de atividades complementares à escola desde a década de 90. Esses programas são denominados de Programa Jornada Ampliada, Educação Complementar, Educação em Tempo Integral, Escola em Tempo Integral ou ainda Segundo Tempo, conforme a política pública a que se vincula e o público alvo atendido.

Diante desse aumento do tempo de permanência de jovens nas escolas brasileiras, é necessário e urgente problematizar a institucionalização da juventude. Neste trabalho, de cunho teórico, propomo-nos a contribuir com essa discussão, acompanhando outros estudos recentes (Bocco, 2009; Hadler & Guareschi, 2010) que buscam compreender os processos de ensinar e

aprender à luz do enfoque histórico-cultural em psicologia.

### **Institucionalização da Juventude**

As discussões sobre o conceito de juventude contemporânea<sup>3</sup> são apresentadas neste texto com o intuito de problematizar, conhecer, porém jamais encerrar em uma única possibilidade o entendimento da pluralidade da condição de ser jovem. Distanciamos-nos, com essa escolha, de argumentos universalizantes e fragmentados e buscamos uma visão aberta de juventude, em permanente processo de construção e reconstrução.

Alguns elementos históricos nos ajudam a compreender a ideia de juventude universalizada e naturalizada cujos ecos se fazem ouvir em produções acadêmicas e diretrizes políticas atuais. Essa concepção de juventude ganha corpo ao mesmo tempo em que a família do século XVII foi se consolidando como espaço social de educação, afetividade e valorização dos filhos (Ariés, 1981). Na Idade Média ainda não havia um lugar próprio para a juventude, apenas a palavra *enfant* era utilizada para referir tanto à criança quanto ao adolescente. Ariés indica a persistência por uma “periodização da vida” entre os séculos XIV e XIX, “dividida em etapas bem delimitadas, correspondendo a modos de atividade, a tipos físicos, a funções e a modas no vestir” (p. 40).

Ao mesmo tempo em que a educação torna-se instituição obrigatória e universal no século XIX, cristalizam-se socialmente idades, grupos etários, fases da vida, separando adultos de pessoas em desenvolvimento (Ariés, 1981). Posteriormente, com o processo de urbanização e industrialização no século XX, os jovens são confinados no interior das famílias e nas escolas, distanciando-os de situações vivenciadas no entorno de onde vivem.

Podemos dizer que o conceito de juventude está diretamente ligado às formas institucionalizadas de compreendê-la e que a ideia de juventude, tal como concebemos hoje, foi se constituindo paralelamente ao que compreendemos por instituições educativas. Instituição é conceito complexo e polissêmico. Concordamos com o conceito apresentado por Norbert Elias de que a instituição refere-se à “ordem invisível dessa forma de vida em comum, que não pode ser diretamente percebida, e que oferece ao indivíduo uma gama mais ou menos

<sup>3</sup> Contemporaneidade é compreendida como relação entre situações que ocorrem ao mesmo tempo. Refere-se ao tempo presente da modernidade, tempo histórico e filosófico em que vivemos. Neste texto, os programas de contraturno escolar ganham espaço contemporaneamente a este momento de estudo, pertencente ao contexto deste início do século XXI.

restrita de funções e modos de comportamentos possíveis” (Elias, 1994, p. 21).

Nesse sentido, a escola tornou-se uma instituição indispensável para os jovens entre 12 e 20 anos iniciarem a vida social e a aprendizagem (Ariés, 1981). Observa-se então a constituição de um sistema institucional articulado que reproduz e conserva um modo pretendido de viver em sociedade “para aqueles que já não eram crianças, mas que ainda não eram plenamente adultos” (Caccia-Bava, Pámpols, & Cangas, 2004, p. 297).

A educação, compreendida como instituição social em que se engendram determinadas práticas sociais, demanda uma leitura plural sobre as relações que ali se concretizam e as significações produzidas nas tensões entre seus variados agentes sociais. Esse conjunto de significações inclui o estabelecimento de disciplinas, vigilância e enquadramento dos jovens em um modelo social prototípico.

As construções teóricas do século XX, principalmente no campo da Pedagogia, Pediatria e Psicologia, deram continuidade e ao mesmo tempo legitimaram essa compreensão de juventude como uma ideia universal, uma fase natural, biológica de desenvolvimento do homem, de preparação e amadurecimento para a vida social adulta e que estaria presente em todas as sociedades e nos diversos momentos históricos (Ariés, 1981).

Perspectivas universalizantes, no entanto, desconsideram as condições históricas e culturais que produzem e hierarquizam segmentos sociais. Adotamos, tal qual Bocco (2009), o conceito de juventude sem nos referirmos a uma faixa etária específica e consideramos inadequada a assunção de uma periodização da vida descolada da compreensão dos jogos de poder e das tensões entre forças que as instituem. Neste trabalho, juventude é compreendida como uma construção histórica e cultural e, nessa direção, a juventude que temos legitimada é uma configuração própria do tempo moderno.

Para demarcar outro lugar social para a leitura e compreensão das práticas e condições de jovens, optamos por falar em *juventudes*, pluralidade constituída na tessitura do contexto social, econômico, histórico em que os jovens se inserem (Ariés, 1981; Coimbra, 2001; Castro & Correa, 2005; Caccia-Bava *et al.*, 2004; Peralva, 1997; Sposito, 2004).

Com esse conceito, demarcamos a importância de uma compreensão aberta e plural das condições juvenis, incluindo as particularidades que não se enquadram em uma visão totalizadora (Castro & Correa, 2005).

A compreensão de juventude, nessa perspectiva, não pode ser enquadrada por critérios

etários, ainda que seja possível reconhecer características biológicas e subjetivas semelhantes entre os sujeitos.

### **Constituição do Sujeito: A Participação de Muitos Outros**

Dentre as diversas possibilidades epistemológicas de entender o sujeito, este artigo traz o prisma do enfoque histórico-cultural em psicologia para o qual cada pessoa é constituída via relações sociais características do contexto social, cultural e histórico do qual faz parte e ativamente participa. Portanto, o singular é compreendido a partir das condições sociais que o produz e suas significações. Cada criança, jovem ou adulto é um “conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo” (Vygotsky, 2000, p. 33).

Assim como Maheirie (2002), Zanella (2006), Sawaia (1999), optamos por utilizar o conceito constituição do sujeito entendendo-o como processo aberto, inacabado, produzido na relação entre os sujeitos, isso é, como uma alternativa aos termos personalidade ou identidade que remetem a uma estrutura fechada, acabada, dando a ideia de igualdade e rigidez.

A ciência psicológica tem lidado muitas vezes com esse objeto de modo a constituir um “abismo intransponível entre o indivíduo e a sociedade” (Elias, 1994, p. 15). O enfoque histórico-cultural em psicologia, fundamentado no materialismo histórico e dialético, difere de outros estudos psicológicos justamente por negar a essencialização do sujeito e criticar a compreensão de seu movimento de vir a ser descontextualizado da história e da cultura. Rompe assim com o pensamento determinista, com concepções subjetivistas, biologicistas, com padrões de normalidade generalizáveis e ações restritas ao indivíduo, ideias que, historicamente, têm contribuído para instituir e manter hierarquias e relações de dominação e submissão.

Uma das contribuições mais importantes de Vygotsky para a Psicologia, apontada por Pino (2000), é a inversão da direção do vetor do desenvolvimento na relação indivíduo-sociedade: “O desenvolvimento segue não para a socialização, mas para a individualização .... Geralmente perguntam como esta ou aquela criança se comporta no coletivo. Nós perguntamos: como o coletivo cria nesta ou naquela criança as funções superiores?” (Vygotsky, 2000, p. 29).

Ou seja, não devemos mais nos dedicar à forma como os sujeitos se socializam ou nos perguntar como é o comportamento da criança socialmente; devemos nos perguntar como o social atua na

criança para criar os processos psicológicos superiores. O sujeito não se socializa, ele se singulariza nas e pelas relações com muitos outros. Podemos dizer que a constituição do sujeito consiste num processo social e dialético, em que as funções psicológicas superiores<sup>4</sup> são a conversão no mundo privado, por meio da mediação semiótica, da significação das posições sociais, das relações sociais (Pino, 2000). Esse é um processo que inclui conflito, produção permanente, diferenças, semelhanças e tensões. Ou seja, um mundo de significações que são produzidas nos encontros com muitos outros e particularmente apropriadas.

A crítica de uma juventude naturalizada e universalizada assenta-se justamente nessa compreensão do processo de constituição do sujeito como fundado na relação com a cultura, nessa produção constante de si da qual participam muitos outros. Assim, consideramos que o humano é marcado pela condição de inacabamento, de processualidade em que na relação com os outros se funda e vai sempre se refazendo, reinventando-se. Portanto, não há essência, *a priori*, sujeito natural ou cristalizado em um modo de ser. Em suma, sujeito é pessoa concreta, interativo, ativo, intencional e emocional; pessoa que é constituída nas relações com outros, com a alteridade (Zanella, 2005). Destacamos que somente “na relação com outros seres humanos é que a criatura impulsiva e desamparada que vem ao mundo se transforma na pessoa psicologicamente desenvolvida (...). Isolada dessas relações, ela evolui, na melhor das hipóteses, para condição de um animal humano semisselvagem” (Elias, 1994, p. 27). Relações com outros são, portanto, fundantes do eu, pois ali são partilhadas ações, vivenciadas emoções, tomadas decisões e construídas significações para a realidade na tensão constante com sentidos partilhados, constantemente transformados.

### **Entre e Instituição e a (re)Invenção**

No cotidiano e na mídia, a juventude toma a forma por vezes de enaltecimento, de valorização, de visibilidade ao jovem como autor, assim como, contraditoriamente, alvo de preocupações, vítima de problemas e foco de políticas públicas repressivas e preventivas. Abramo (2000) considera também esses dois olhares sobre a juventude,

<sup>4</sup> Conforme Pino (2000), o termo “função” não tem qualquer relação com as teorias funcionalistas. Vygotsky utilizou diferentes termos: “formas superiores de conduta”, “formas mentais”, “processos mentais superiores” e “funções mentais superiores” compreendidos como relações sociais internalizadas, tais quais: pensamento, memória, linguagem, atenção e base afetivo-volitiva.

produtora ou vítima de problemas. Observa-se um movimento de criminalização da juventude (Bocco, 2009) que “só se torna objeto de atenção enquanto representa uma ameaça de ruptura com a continuidade social: ameaça para si própria ou para a sociedade” (Abramo, 1997, p. 29).

Até a década de 1980 as políticas públicas voltadas para o atendimento da juventude de camadas populares ocorriam em instituições educativas com caráter repressivo e assistencialista, organizadas em modo de internato. Esse confinamento de pessoas pobres em instituições assistenciais tinha por objetivo discipliná-las e moralizá-las desde a infância, evitando assim a constituição de classes perigosas (Coimbra, 2001). Justificam-se, desse modo, a criminalização da juventude e as medidas punitivas sobre os jovens dentro de um plano de controle do comportamento que caracteriza a sociedade disciplinar (Bocco, 2009).

Nesse contexto e para essas pessoas em situação de pobreza é que se consolidou o Código de Menores, em 1927. Legislação que tinha como foco a intervenção do Estado sobre aquele em situação irregular: o menor abandonado, o menor infrator.

Somente com a Constituição Federal de 1988 e com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, em 1990, que a concepção das práticas voltou-se para ações socioeducativas que privilegiam a garantia de direitos, dentro da perspectiva de proteção integral (Herkenhoff, 2004).

Historicamente, os contextos institucionalizados não têm favorecido espaços de negociação e discussão, fundamentais para qualquer processo de aprendizagem, prevalecendo a ordem e a manutenção das regras em detrimento das possibilidades de invenção de novas práticas sociais. No Brasil, desde a década de 1970, várias pesquisas têm demonstrado a educação como prática utilitária, a serviço de uma cultura hegemônica. Lembramos as pesquisas sobre a produção do fracasso escolar realizadas por Patto (1993).

Se considerarmos que os programas de contraturno escolar priorizam o atendimento de jovens oriundos de camadas populares<sup>5</sup> (como é o caso do Programa Mais Educação que prioriza escolas de baixo IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e as

<sup>5</sup> Compreendemos a pobreza a partir das discussões do materialismo histórico e dialético em que o processo de industrialização e urbanização produz o que Coimbra (2001) denomina territórios de pobreza, utilizando como mecanismo de acumulação da riqueza a produção da miséria.

discussões de Coimbra (2001) sobre as classes perigosas, cabe perguntar: os programas de contraturno escolar seriam novos espaços de vigilância destinados à juventude contemporânea? Com quais finalidades e a serviço de quem foram criados?

Em programas de contraturno escolar, vinculados às políticas públicas de educação e/ou assistência social, prevalece a intencionalidade de prevenir situações de vulnerabilidade. A ideia é manter “as crianças e jovens distantes das ruas e de seus chamarizes, como tráfico de drogas e violência” (Urnau, 2008 p. 122), com predomínio de um caráter assistencialista e ocupacional. Isso pode ser compreendido também como modo de confinamento. Considera-se necessário consolidar valores morais em pessoas pobres, “pois pertencem a uma classe mais vulnerável aos vícios e às doenças.... Devem ser afastados dos ‘ambientes viciosos’, como as ruas” (Coimbra, 2001, p. 93).

Essas propostas de complementação da jornada escolar por vezes ganham o tom da intenção de confinamento, como aponta Arroyo (1988), na medida em que distanciam os jovens das questões da vida em sociedade. Essa cristalização e o peso da institucionalização por vezes também estão presentes nos programas e serviços direcionados aos jovens. Podem caracterizar-se como prática de institucionalização de jovens tomada como política pública de juventude, como alerta Hadler e Guareschi (2010). Implantados de cima pra baixo, não possibilitam que esses jovens se reconheçam naqueles objetivos e nos procedimentos presentes nos programas a eles destinados (Castro & Correa, 2005). A prática educativa, por conseguinte, tem se tornado tarefa difícil justamente porque desconsidera a criança como sujeito concreto no mundo real, desconsidera suas características culturais, as tradições, hábitos e crenças que compartilham.

Embora essa seja uma realidade a ser problematizada, falar sobre a educação somente como espaço institucionalizado, educação como cristalização, parece-nos insuficiente. Afinal, a escola ainda se apresenta como importante espaço para os jovens: é lugar de encontro, de relações com outros e de constituição de sujeitos (Castro & Correa, 2005). A instituição educativa, nesse cotidiano de discursos e práticas, pode ser lida como um direito e uma potência na produção de múltiplas e novas subjetividades (Santos & Barone, 2007).

Nosso percurso por contextos educativos diversos permitiu conhecer espaços com as mais variadas configurações e propostas. Entre eles identificamos espaços de contraturno escolar que, além de constituírem-se como proteção social para

jovens em situação de pobreza, configuram-se como complemento socioeducativo às atividades oferecidas na escola.

Destacamos a importância dessas ações em contraturno escolar na medida em que classes sociais de médio e alto poder aquisitivo têm meios de ampliar a educação de seus filhos, matriculando-os em estabelecimentos de ensino privado. O acesso a outras oportunidades culturais, privadas e públicas, é garantido a esses jovens, condição negada à grande maioria dos jovens da escola pública (Gonçalves, 2006).

Ressalvas, no entanto, precisam ser feitas à ampliação da jornada escolar, pois compreendemos que o tempo de permanência dos jovens na instituição não deve ser apenas intensificado na mesma forma de horário disciplinar. É fundamental que esse tempo seja qualitativamente transformado em um tempo não linear e não inteiramente previsível e que propicie vivências múltiplas, não comprimidas numa grade horária padronizada e cristalizada.

### **(Re)Invenção da Vida e da Educação**

Acreditamos na possibilidade de extensão qualitativa do tempo educativo e que instituições educativas possam contribuir para a construção de um espaço coletivo, de potência com os jovens. Ainda que possam trazer as marcas dessas instituições, programas de contraturno escolar representam uma oportunidade, uma possibilidade de reapropriação de tempos e espaços de sociabilidade. É nessa tensão que sujeitos vão se constituir: inseridos em instituições como espaços de sujeição, adestramento, porém com a possibilidade de exercícios de outros modos de relacionar-se, de estar com outros, de tensionar o instituído, de reinventar a vida.

A ampliação da jornada escolar inclui também o fator espaço: além da extensão do tempo de institucionalização para jovens, considera-se também a ampliação para outros espaços educativos além da escola; os espaços públicos de lazer, a comunidade, as associações de moradores e diversas organizações da sociedade civil.

Os projetos socioeducativos para complementação das aprendizagens escolares são iniciativas da sociedade civil que “constroem-se no microterritório e são promovidas por organizações não governamentais que, em parceria com a prefeitura, a igreja, empresas e membros da comunidade, oferecem um serviço de atenção à infância e à juventude” (CENPEC, 2006, p. 10). Com essas características, podem constituir-se como dispositivos que desnaturalizam, mobilizam



as práticas educativas institucionalizadas e o próprio campo cristalizado da juventude. Por isso, os programas de contraturno escolar caracterizam-se por políticas da cidade e não políticas da educação: não devem reproduzir o espaço escolar, mas sim priorizar as particularidades e potencialidades das comunidades e dos jovens, bem como a participação na vida comunitária (Gonçalves, 2006).

Dizer que os programas de contraturno escolar devam se constituir em políticas da cidade traz a possibilidade de os jovens poderem reaproximar-se do espaço público, da política da vida em sociedade. E desde modo, poderão se constituir em espaços de resistência e criação, de emergência e reivindicação de outras formas de se constituir sujeito e de estar com os outros. É possível que os jovens desses programas aproveitem as “margens e seus interstícios para configurarem outros devires que se sobrepõem, às vezes silenciosamente, ao ritmo e ao *modus vivendi* hegemônicos ...” (Castro & Correa, 2005, p. 16).

Nesse sentido, interessam as possibilidades de contraposição aos discursos e práticas determinantes em que invenção de espaços públicos alternativos pode refazer “os sentidos e as significações que são necessárias ao processo de renovação e transformação societária” (Castro & Correa, 2005, p. 18).

Em suma: contextos educativos consistem em lugares de constituição dos sujeitos, de relações com os outros, de singularização da coletividade, de (re)produção de sentidos e cultura. Podem, por conseguinte, caracterizar-se pela abertura ao novo, o que significa dizer que espaços educativos também podem possibilitar a esses jovens novos olhares sobre o mundo e modos outros de se relacionar com o contexto social, com os outros e consigo mesmos.

Esses são os aspectos que destacamos nessa discussão: a tensão entre institucionalização e as possibilidades de resistir às formas de subjetivação impostas socialmente, a tensão do instituído e da inovação, da repetição e da criação nos contextos educativos. Considerar essa tensão significa reconhecer e investir na potência criadora do sujeito, da “pessoa que reinventa possibilidades para si e para os outros nas resistências, nas linhas de fuga, nas dissonâncias” (Zanella, 2006, p. 34). Interessam, sob esse prisma, as possibilidades de criação no contexto cotidiano da vida, a (re)invenção de novas formas de habitar o mundo, de estar com os outros. E assim, como Manoel de Barros presente no epílogo deste artigo, para além de abrir portas, olhar o relógio, comprar pão e apontar lápis, acreditamos que (re)invenções e

criações de outras relações e de sujeitos são possíveis em contextos de ensinar e aprender.

## Referências

- Abramo, H. W. (1997). Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, (5-6), 25-36.
- Abramo, H. W. (2000). A visão da juventude no Brasil: um panorama histórico. In A. C. G. Costa, (Org.), *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática* (pp. 150-169). Salvador: Fundação Odebrecht.
- Ariés, P. (1981). *A história social da criança e da família*. Rio de Janeiro, Guanabara.
- Arroyo, M. G. (1988). O direito ao tempo de escola. *Cadernos de Pesquisa*, (65), 3-10.
- Barros, M. de. (1998). *Retrato do Artista Quando Coisa*. Rio de Janeiro: Editora Record.
- Bocco, F. (2009). *Cartografias da Infração Juvenil*. Porto Alegre: Abrapso Sul.
- Caccia-Bava, A., Pámpols, C. F., & Cangas, Y. G. (2004). *Jovens na América Latina*. São Paulo: Escrituras Editora.
- Castro, L. R., & Correa, J. (2005). *Juventude Contemporânea: Perspectivas nacionais e internacionais*. Rio de Janeiro: NAU Editora; FAPERJ.
- Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). (2006). *Educação Integral. Cadernos CENPEC*, 2. São Paulo: CENPEC/Fundação Itaú Social.
- Coimbra, C. (2001). *Operação Rio: O mito das classes perigosas. Um estudo sobre a violência urbana, a mídia impressa e os discursos de segurança pública*. Rio de Janeiro; Niterói: Oficina do Autor; Intertexto.
- Gonçalves, A. S. (2006). Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. In: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). *Educação Integral. Cadernos Cenpec*, 2, 2º semestre (pp. 129-135). São Paulo: CENPEC/Fundação Itaú Social.

- Guará, I. M. da R. (2006). É imprescindível educar integralmente. In: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). *Educação Integral. Cadernos Cenpec*, 2, 2º semestre (pp. 15-24). São Paulo: CENPEC/Fundação Itaú Social.
- Hadler, O. H., & Guareschi, N. M. F. (2010). Nas trilhas do sujeito jovem: entre práticas de institucionalização e políticas públicas. *Mnemosine*, 6(1), 19-40.
- Herkenhoff, M. B. L. (2004). *Entre a Proteção, a Educação e Emancipação: Análise da Contribuição das Ações Complementares à Escola*. Tese de Doutorado, Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF. Recuperado em 16 de maio de 2012, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)
- Maheirie, K. (2002). Constituição do sujeito, subjetividade e identidade. *Interações*, 7(3), 31-44.
- Ministério da Educação (MEC). (2009). *Programa Mais Educação*. Passo a Passo. Brasília: Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania. Recuperado em 16 de maio de 2012, de [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passopasso\\_maiseduacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passopasso_maiseduacao.pdf).
- Patto, M. H. S. (1993). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Peralva, A. (1997). O jovem como modelo cultural. *Revista Brasileira de Educação*, (5-6), 15-24.
- Pino, A. (2000). O social e o cultural na obra de Vygotsky. *Educação e Sociedade*, 21 (71), 45-78.
- Santos, N. I. S., & Barone, L. R. (2007). Uma pesquisa-intervenção em análise: militância, sobreimplicação ou ato político? In A. M. Machado, A. M. D Fernandes, & M. L. Rocha. (Orgs.), *Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação*. (pp. 67-86). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Sawaia, B. B. (Org.). (1999). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes.
- Sposito, M. P. (2004, outubro). Alguns desafios para a compreensão das relações entre escola e juventude. *Anais do Simpósio Internacional Sobre Juventude Brasileira (JUBRA)*, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 15-18.
- Urna, L. C. (2008). *Juventude e Arte: os sentidos da mediação artística para jovens participantes de projetos sociais*. Dissertação de mestrado, Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Vygotsky, L. S. (2000). Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, 21(71), 21-44. Recuperado em 16 de maio de 2012, de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302000000200002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)
- Zanella, A. V. (2006). “Pode até ser flor se flor parece a quem o diga”: reflexões sobre Educação Estética e o processo de constituição do sujeito. In S. Z. Da Ros, K. Maheirie, & A. V. Zanella, (Orgs.), *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e(em) experiência* (pp. 33-47). Florianópolis: NUP/CED/UFSC.
- Zanella, A. (2005). Sujeito e alteridade: reflexões a partir da Psicologia histórico-cultural. *Psicologia & Sociedade*; 17(2), 99-104.

Recebido: 27/04/2011  
 Revisado: 16/05/2012  
 Aprovado: 24/05/2012