

Diálogos em
Sociologia Clínica

———— DILEMAS CONTEMPORÂNEOS



CHRISTIANE GIRARD FERREIRA NUNES
MARIA APARECIDA PENSO
PEDRO HENRIQUE ISAAC SILVA

EDITORA



REITOR CONSELHO EDITORIAL

Wilson Conciani

PRÓ-REITOR DE ENSINO

Adilson Cesar de Araujo

PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO E CULTURA

Cristiane Batista Salgado

PRÓ-REITORA DE PESQUISA E INOVAÇÃO

Luciana Miyoko Massukado

PRÓ-REITORA DE ADMINISTRAÇÃO

Simone Cardoso dos Santos Pentead

PRÓ-REITORA DE GESTÃO DE PESSOAS

Maria Cristina Madeira da Silva

COORDENAÇÃO DE PUBLICAÇÕES

Daniele dos Santos Rosa

PRODUÇÃO EXECUTIVA

Sandra Maria Branchine

REVISOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Guilherme João Cenci

DIAGRAMAÇÃO, PROJETO GRÁFICO E CAPA

Gabriel Felipe Moreira Medeiros

CAPA

Nós, Ismael Nery, (1926)



A exatidão das informações, as opiniões e os conceitos emitidos nos artigos são de exclusiva responsabilidade dos autores. Todos os direitos desta edição são reservados à Editora IFB. É permitida a publicação parcial ou total deste periódico, desde que citada a fonte. É proibida a venda desta publicação.

CONSELHO EDITORIAL

Ana Paula Caetano Jacques

Daniele dos Santos Rosa

Francisco Das Chagas Roque Machado

Girlane Maria Ferreira Florindo

Guilherme João Cenci

Jocenio Marquios Epaminondas

Josué de Sousa Mendes

Juliana Rocha de Faria Silva

Larissa Dantas de Oliveira

Maurilio Tiradentes Dutra

Nívia Aniele Oliveira

Raquel Lage Tuma

Tatiane Alves de Melo

PARECERISTAS/AVALIADORES

Dr. Pedro Henrique Isaac Silva

Dra. Maria Aparecida Penso

Dra. Maria Inês Gandolfo Conceição

Dra. Vera Regina Roesler

Dra. Christiane Girard Ferreira Nunes

EDITORA**Reitoria - Qd. SGAN 610, módulos D, E, F, G.**

CEP 70860-100 Brasília-DF

www.ifb.edu.br

Fone: +55 (61) 2103-2108

editora@ifb.edu.br

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA)

Nunes, Christiane Girard Ferreira

Diálogos em Sociologia Clínica: dilemas contemporâneos / Christiane Girard Ferreira Nunes, Maria Aparecida Penso, Pedro Henrique Isaac Silva. -- Brasília, 2018.

318 f.: (Sociologia Clínica)

ISBN (impresso)978-85-64124-61-5

ISBN (e-book)978-85-64124-62-2

1. Sociologia. 2. Sociologia Clínica. 3. Contemporaneidade. I. Penso, Maria Aparecida. II. Silva, Pedro Henrique Isaac. I. , . II. Título.

SUMÁRIO

05 – Apresentação

13 – Trajetórias sociais e militância entre os catadores de materiais recicláveis no Brasil – *Pedro Henrique Isaac Silva*

30 – Histórias de vida de vítimas da violência urbana e suas possibilidades de enfrentamento – *Katerine da Cruz Leal Sonoda; Terezinha de Camargo Viana*

42 – Os empresários da construção civil e a distinção social em Brasília: objeto, implicação e justificativa – *Carolina Vicente Ferreira Lima*

51 – Sofrimento social no colapso da cidadania do consumo: ensaio sobre o livro *Luxúria* – *Alexandre Marinho Pimenta*

62 – Movimentos sociais e subjetividade. Revolta dos pinguins, Yo Soy 132 e jornadas de junho – *Marcello Cavalcanti Barra*

79 – A produção científica: entre o prazer e a pressão – *Bárbara Novaes Medeiros*

94 – O impacto da virilidade na relação saúde/doença no trabalho – *Ronaldo Gomes Souza; Ana Magnólia Mendes; Carla Antloga*

111 – "Escolhas" e permanências de servidores públicos em funções de gestão e suas concepções sobre o modelo gerencialista – *Luana Sodré da Silva Santos; Geruza Tavares D'Avila*

122 – A escuta interdisciplinar qualificada: análise de um processo de intervenção em saúde do trabalhador – *Danielle Teixeira Tavares Monteiro*

140 – Escuta clínica do sofrimento de professoras readaptadas
– *Graziele Alves Amaral; Ana Magnólia Mendes; Juliana de Araújo Caldas*

156 – Gestão da vida na contemporaneidade: concurseiros em análise – *Teresa Cristina Othenio Carreteiro; Bruna de Oliveira Santos Pinto*

171 – História de vida de professoras e suas concepções sobre dificuldades de aprendizagem – *Sandra Raquel de Almeida; Maria Aparecida Penso*

188 – Recém-graduados em Ciências Sociais: desafios e dilemas de inserção ocupacional – *Tauvana da Silva Yung*

202 – Sociologia Clínica das recordações escolares de estudantes universitários – *Paulo Sérgio de Andrade Bareicha; Christiane Girard Ferreira Nunes*

218 – Memória Educativa: o sujeito nas narrativas e no sociopsicodrama – *Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida; Katilen Machado Vicente Squarisi; Paulo Sérgio de Andrade Bareicha*

233 – Escolarização: Escudo contra violência? – *Mauro Gleisson de Castro Evangelista; Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida*

249 – O trabalho social com famílias em situação de ocupações irregulares: o lugar do protagonista – *Acileide Cristiane Fernandes Coelho; Maria Eveline Cascardo Ramos; Fernanda Valentin*

254 – Pobreza e vergonha: uma proposta de análise a partir do Programa Bolsa Família – *Priscila Pereira Santos*

278 – Relação do papel materno de mulheres adotadas e heranças transgeracionais – *Patrícia Jakeliny Ferreira de Souza Moraes; Maria Aparecida Penso; Maria Alexina Ribeiro*

296 – Novo paradigma do atendimento ao adolescente em conflito com a lei – *Maria Lizabete Pinheiro de Souza; Maria Fátima Olivier Sudbrack; Maria Inês Gandolfo Conceição*

APRESENTAÇÃO

Temos o prazer de apresentar aos leitores o nosso grupo de pesquisa em Sociologia Clínica. Constituir um coletivo de pesquisas é ter numerosas atividades condizentes com o empreendimento, mas é sobretudo uma bela aventura.

Trabalho há mais de uma década nessa área, dando aulas, orientando trabalhos, teses e dissertações, pesquisando, e dialogando com colegas, nacionalmente e internacionalmente. Não tínhamos por meta institucionalizar essas práticas em torno de um grupo. Foi um pouco sob a pressão (carinhosa) de meus estudantes e de alguns colegas que pensamos como essa aventura poderia ser algo bom. Por que lembrar disso agora? Para aproveitar a oportunidade e dizer que, para mim, foi a melhor decisão desses últimos anos na universidade. Conviver com um grupo oriundo de vários campos científicos foi estimulante intelectualmente e gerou muita amizade. Poder trabalhar, somando alegria e seriedade – vivenciando o bem viver numa época tão conturbada para o mundo do trabalho, no qual impera hoje a competição e o adoecimento – permitiu ver a diferença até na produtividade! Do prescrito, sabíamos o que se esperava de um grupo de pesquisas, mas na prática ele respondeu a várias demandas não expressas, mas latentes: afeto, reconhecimento, companheirismo. E algo tão importante: pensar juntos e experimentar ser sujeito num coletivo!

Este livro representa uma de nossas atividades. É o produto de alguns debates presentes no colóquio que organizamos em novembro de 2016. Ele evidencia a pluralidade dos campos com os quais dialogamos. Esses campos se voltam para a análise do mundo do trabalho, mas igualmente para as problemáticas e as transformações contemporâneas na perspectiva da Sociologia Clínica. A diversidade de diálogos com diferentes campos constitui uma escolha e uma marca dessa área de estudo. Essa singularidade está presente nesta obra. Diversos temas são abordados e retratados, o que já demons-

tra a diversidade do diálogo. Para tanto, verifica-se a utilização de conceitos de origens diferentes, capazes de interrogar o real no espaço onde se situam os fatos observados.

O primeiro artigo, *Trajelórias sociais e militância entre os catadores de materiais recicláveis no Brasil*, de Pedro Henrique Isaac Silva, resulta da pesquisa de doutoramento do autor. Nesse trabalho em particular, “a história como herança” faz todo o sentido. É um trabalho em Sociologia Clínica por excelência. Parafraseando Sartre, o autor pergunta ao militante, que antes de ser militante era catador: “O que fez do que fizeram com você?” É essa pergunta que norteia o estudo. Como foram as trajetórias dos que se tornaram militantes e qual o impacto dessas trajetórias na categoria dos catadores? Uma fina escuta nos revela múltiplas faces do mundo do trabalho, e a utilização da leitura da Sociologia Clínica descortina contradições e paradoxos da militância política.

Histórias de vida de vítimas da violência urbana e suas possibilidades de enfrentamento, de Katerine Cruz Leal Sonoda e Terezinha de Camargo Viana, é um artigo que mostra tanto o impacto da violência quanto o peso da violência secundária sobre amigos e familiares. Ainda temos muitas dificuldades em criar políticas públicas que considerem esses aspectos. “O luto é um dos maiores desafios ao equilíbrio psíquico e biológico”, afirmam as autoras, que utilizam o instrumental da psicanálise para pensar hoje essa experiência de confronto brutal.

No artigo *Os empresários da construção civil e a distinção social em Brasília: objeto, implicação e justificativa*, Carolina Vicente Ferreira Lima apresenta uma interessante reflexão sobre a questão da implicação no processo investigativo, utilizando seu próprio caso. A partir do tema de sua pesquisa (a desigualdade social), a autora recupera sua trajetória, observando-a como objeto da Sociologia Clínica e descortinando elementos que se encontram subjacentes às escolhas teóricas, metodológicas e políticas. Esse exercício mostra-se muito pertinente e contribui para a desmistificação do trabalho sociológico, muitas vezes visto como uma série de procedimentos racionais que buscam a explicação objetiva da realidade, pensamento que ignora o fato de que todas as escolhas presentes no decurso de uma investigação científica, sobretudo no âmbito das ciências sociais, são fruto de uma complexa relação entre pesquisador, corpo teórico-epistemológico, objeto, contexto social e histórico, relações sociais na academia, e outros elementos.

Em *Sofrimento social no colapso da cidadania do consumo: ensaio sobre o livro*

Luxúria, de Alexandre Marinho Pimenta, encontramos uma análise socioclínica sobre o consumismo na sociedade contemporânea, a partir da obra literária *Luxúria*, de Fernando Bonassi. O autor aborda de maneira bastante perspicaz a trajetória de ascensão e queda da família retratada no romance, permitindo-nos refletir sobre a sociedade de consumo, seus paradoxos e dilemas, e sobre o sofrimento social decorrente da fragilidade e da transitoriedade de suas promessas.

Marcelo Cavalcanti Barra, em *Movimentos sociais e subjetividade. Revolta dos pinguins, Yo soy 132 e jornadas de junho*, propõe compreender os movimentos sociais que tomaram forma nos últimos anos na América Latina, além de mostrar como eles expressam, de maneira inovadora, a subjetividade dos manifestantes. Utilizando-se da análise de conteúdo de cartazes e de faixas fotografadas e disponibilizadas na *Internet*, o autor mostra que a ideia de sujeito, da individualidade e do “eu”, encontra-se muito presente nos chamados “novíssimos movimentos sociais”.

A produção científica: entre o prazer e a pressão, de Bárbara Novaes Medeiros, analisa a questão do produtivismo acadêmico, que coloca o pesquisador em uma situação paradoxal quanto à produção científica. Por um lado, a realização da pesquisa, sua divulgação e o reconhecimento que dela decorre simbolizam o prazer do trabalho; por outro lado, a ideologia gerencialista e as exigências por produtividade e excelência geram uma pressão que acarreta sofrimento e adoecimento de docentes e pesquisadores.

A partir da abordagem da psicodinâmica do trabalho, o artigo *O impacto da virilidade na relação saúde/doença no trabalho*, de Ronaldo Gomes Souza, Ana Magnólia Mendes e Carla Antloga, propõe investigar o impacto da virilidade na relação saúde/doença de trabalhadores homens na área de segurança pública. Na pesquisa realizada junto a guardas civis metropolitanos de Goiânia, os autores revelam que a organização Guarda Civil Metropolitana captura a subjetividade dos trabalhadores exigindo comportamentos condizentes com a ideia de “virilidade masculina”, o que gera estratégias não saudáveis frente às demandas e desafios do trabalho.

Em *“Escolhas” e permanências de servidores públicos em funções de gestão e suas concepções sobre o modelo gerencialista*, Luana Sodré da Silva Santos e Geruza Tavares D’Avila analisam a percepção de gestores públicos acerca do gerencialismo, ideologia que também se encontra presente nas instituições públicas. Na pes-

quiza, as autoras identificam que os gestores públicos se veem confrontados cada vez mais com as exigências de aumento de produtividade e que tais exigências se mostram, muitas vezes, contraditórias em relação ao ideal de prestação de melhores serviços à sociedade.

No artigo *A escuta interdisciplinar qualificada: análise de um processo de intervenção em saúde do trabalhador*, Danielle Teixeira Tavares Monteiro mostra como a intervenção psicossociológica pode ajudar os trabalhadores a compreenderem os modos de funcionamento das organizações, suas micro e macroestruturas, as relações de poder e os diversos mecanismos que operam para sua manutenção. A partir da escuta qualificada, a investigação traz importantes contribuições, especialmente na discussão da intervenção, e de seus limites e possibilidades, para o campo da sociologia clínica.

Escuta clínica do sofrimento de professoras readaptadas, da autoria de Grazielle Alves Amaral, Ana Magnólia Mendes e Juliana de Araújo Caldas, é outro artigo que mostra o quanto o diálogo com a psicodinâmica do trabalho enriquece nossos estudos. Voltar ao trabalho depois de ter sido afastada por doença é uma dor que gera muita insegurança. O tipo de escuta na clínica do trabalho nos ensina a diversificar as abordagens metodológicas em função dos casos em estudo.

Em *Gestão da vida na contemporaneidade: concurseiros em análise*, Teresa Cristina Othenio Carreteiro e Bruna de Oliveira Santos Pinto questionam as motivações dos postulantes a concursos públicos e como isso afeta seus cotidianos. Tais seleções exigem muita dedicação dos candidatos e transformam o modo como organizam a vida. Entre os temas que atravessam este debate, destacam-se a forma como a “subjetividade concursante” encontra lugar privilegiado na contemporaneidade, engendrando a construção de trajetórias individuais voltadas à permanente busca pela aprovação em novos concursos públicos.

Sandra Raquel de Almeida e Maria Aparecida Penso se propõem, no artigo *História de vida de professoras e suas concepções sobre dificuldades de aprendizagem*, a compreender as influências da trajetória familiar e da trajetória escolar de professoras em suas escolhas profissionais, na prática docente e nas concepções sobre as dificuldades de aprendizagem de seus estudantes. Esse estudo mostra como as práticas profissionais não têm relação apenas com a formação acadêmica das professoras, mas com as experiências familiares e sua escolarização inicial, fatores normalmente negligenciados nas investigações a respeito da prática pedagógica.

O artigo *Recém-graduados em Ciências Sociais: desafios e dilemas de inserção ocupacional*, de Tauvana da Silva Yung, analisa os efeitos da prorrogação da entrada no mercado de trabalho de recém-graduados em Ciências Sociais, utilizando, para isso, a análise qualitativa de trajetórias de vida e profissional desses jovens. A autora traz reflexões muito pertinentes, mostrando que as dificuldades de inserção profissional no campo das Ciências Sociais, especialmente nesse momento da vida, coincide com a constante e ininterrupta busca por capacitação, estratégia encontrada frente à falta de oportunidades de trabalho.

Em *Sociologia clínica das recordações escolares de estudantes universitários*, Paulo Sérgio de Andrade Bareicha e Christiane Girard Ferreira Nunes descrevem a aplicação do *memorial educativo* e do *sociodrama* (ou psicodrama) junto a estudantes universitários, como parte do processo formativo nos cursos de licenciatura da Universidade de Brasília. O artigo mostra, de maneira detalhada, como se realiza cada um desses dispositivos e reflete sobre os resultados alcançados com os estudantes universitários.

Também tendo como foco dispositivos de intervenção que ajudam os sujeitos a reconstruírem suas trajetórias de vida, o artigo *Memória Educativa: O sujeito nas narrativas e no sociopsicodrama*, de Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida, Katilen Machado Vicente Squarisi e Paulo Sérgio de Andrade Bareicha apresenta os resultados da pesquisa a respeito da constituição do sujeito professor em sua situação de trabalho. A partir dos dispositivos utilizados (*memorial educativo* e *sociopsicodrama*), a pesquisa mostra a emergência do “infantil” na relação transferencial do processo educativo e lança luz sobre questões relegadas na formação docente.

Escolarização: escudo contra a violência?, de Mauro Gleisson de Castro Evangelista e Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida, traz a reflexão a respeito do papel da escola no combate à delinquência juvenil. Para os autores, a escola tem lugar especial nos processos sublimatórios e de identificação no mundo contemporâneo. Utilizando uma abordagem psicanalítica sobre a violência, o papel da família e da escola, o estudo nos ajuda a compreender como age a instituição escolar frente à dinâmica de construção e desconstrução dos laços sociais necessários para a redução da violência.

O trabalho social com famílias em situação de ocupações irregulares: o lugar do protagonista, de Acileide Cristiane Fernandes Coelho, Maria Eveline Cascardo

Ramos e Fernanda Valentin, mostra uma forma de análise e intervenção junto a famílias em situação de vulnerabilidade e evidencia a importância de um trabalho de ampliação dos vínculos comunitários, na maioria das vezes ausente das políticas públicas, para a inclusão social das famílias extremamente pobres, na condição de sujeitos de direitos.

No artigo *Pobreza e vergonha: uma proposta de análise a partir do Programa Bolsa Família*, Priscila Pereira Santos se questiona: os programas sociais de transferência de renda possuem mecanismos de atuação que criam ou reforçam o sentimento de vergonha? A partir de uma análise crítica, a autora discute as características e exigências do Programa e verifica que vários dos procedimentos relativos à sua implementação acabam estigmatizando os beneficiários, trazendo sofrimento às pessoas que dependem desse benefício para sobreviver.

Em *Relação do papel materno de mulheres adotadas e heranças transgeracionais*, Patrícia Jakeliny Ferreira de Souza Moraes, Maria Aparecida Penso e Maria Alexina Ribeiro buscam compreender o papel materno de mulheres adotadas que se tornam mães biológicas. A partir de uma escuta sensível das histórias de vida dessas mulheres, a autora consegue perceber as fissuras e paradoxos das diferentes vivências e dicotomias: a questão de ser mãe e de ser filha, a filiação adotiva e a filiação biológica, os mitos que envolvem essas questões e como essas mulheres conseguem resgatar e transformar sua história transgeracional.

Fechando o livro, temos o excelente artigo *Novo Paradigma de atendimento ao adolescente em conflito com a lei*, de Maria Lizabeth, Maria Fátima Olivier Sudbrack e Maria Inês Gandolfo Conceição, que apresenta uma proposta de atendimento com base na abordagem sistêmica testada em reuniões multifamiliares com adolescentes em conflito com a lei. Analisando o método atual de intervenção do poder judiciário junto a esses adolescentes, as autoras propõem que a abordagem do sujeito em conflito com a lei seja feita a partir de uma intervenção multidisciplinar e sistêmica, de modo a oferecer condições para que as medidas socioeducativas cumpram com suas funções, isto é, a reparação à sociedade, a reconciliação do adolescente consigo mesmo e a reconciliação do adolescente com a sociedade.

Os dilemas contemporâneos são numerosos: novas formas de radicalização social e política, diminuição da proteção no trabalho para as categorias que antes tinham acesso a elas, movimentos sociais que inauguram novas formas de mo-

bilização, a quase impossibilidade de trabalhadores se defenderem nos locais de trabalho e ainda a perpetuação da pobreza para uma grande parte da população.

Indivíduo e sociedade, estática e dinâmica, são constantemente reinterrogados. Parece novamente que a dinâmica de socialização realizada pelas instituições se confronta com o indivíduo, que deseja ter sua posição particular respeitada. O tema do sujeito, das novas formas de assujeitamento, particularmente no mundo do trabalho, onde se assiste há mais de uma década a “formas que capturam a subjetividade”, está presente nos estudos apresentados. Desejar ser sujeito é querer preservar a autonomia da ação, o que não equivale a querer estar só, isolado. Para ter autonomia, o sujeito não deve pagar o preço da solidão e da exclusão. Pelo contrário, só se é sujeito na relação com o outro, junto a um grupo, onde há condições de negociar acordos. E isso depende da participação de todos para abrir a possibilidade de diálogos. Lutar para ser sujeito é um desafio num mundo onde as pessoas são descartadas com muita facilidade. Intuímos que devemos também respeitar o que sentimos, parar de ignorar que o corpo, antes de adoecer, emite sinais, o que também ocorre com as instituições. E esses sinais precisam ser refletidos e debatidos.

As questões ao redor da problemática do Indivíduo e do sujeito são cada vez mais afirmadas. Quer seja através do conceito de interseccionalidade para a questão do gênero, ou da pós-colonialidade para as questões raciais, ou do sujeito existencial e social no nosso campo.

A agenda dos pesquisadores leva em conta a exigência de novas abordagens metodológicas, já que dimensões novas são contempladas: o corpo, o texto e o contexto, o micro e o macro. Estamos diante de uma permanente vulnerabilidade social de ampla parcela da população e diante da ameaça em relação às conquistas das políticas sociais implantadas nessa última década, o que demanda a participação da população, mas que torna difícil ao pesquisador não ser interpelado nas suas práticas de pesquisa. Por isso, lançar mão de dispositivos que trazem o protagonismo do sujeito, como o sociodrama e o psicodrama, é uma estratégia fundamental de coconstrução do conhecimento. A pesquisa-ação é reivindicada e está na ordem do dia, assim como a escuta clínica (na definição da Sociologia Clínica), que engaja quem escuta no sentido de aceitar que aquilo que escutamos pode modificar nossa maneira de pensar e agir. Essa forma de trabalhar exige assim construir um espaço de reflexão que seja construído em conjunto e com-

partilhado.

O tema da subjetividade é central em nossos debates. De fato, a subjetividade exige pensar sobre as múltiplas posições que suportam o sujeito, o que o assujeita, bem como aquilo que o constrói. A questão da subjetividade, que orienta nossas ações, já foi chamada de alienação, de ideologia, de sentido dado à ação, de tipos de racionalidades. Se hoje pensamos em termos de subjetividade, devemos reconhecer que nessa categoria devem estar presentes esses diferentes conceitos, o que não anula os conceitos precedentemente citados. Nossas experiências nos moldam e temos que levar em conta o que sentimos e não unicamente o que pensamos e falamos. Considerar as emoções revela a presença do social na trajetória do sujeito. O outro está sempre presente, seja como parceiro, seja como adversário. Padecemos não por uma patologia que não se presta à análise do social, mas pela não reflexão preventiva sobre as formas de assujeitamento e pela não integração nas diferenças.

Nesse sentido, os sintomas sobre os quais se interrogam os estudiosos presentes neste livro, encontram-se em diversos espaços sociais: na área da educação, das organizações capitalistas, da saúde (particularmente da saúde mental), da política, do Estado, e das famílias. Por sua vez, os conceitos que foram privilegiados se referem ao sujeito, aos conflitos com a lei, à violência, ao desvio, e principalmente aos valores oriundos de diversas interseções, do campo político, religioso, educacional, familiar, de gênero, de raça, de classe etc. Parece-nos que, em grande parte, os dilemas contemporâneos surgem da dificuldade de se integrar na sociedade, nos grupos diversos, e nas instituições, sobretudo quando para os mais vulneráveis os mecanismos de integração se tornam mais do que escassos, praticamente inalcançáveis. Ainda fazemos parte do mesmo mundo?

Agradecemos à Rede Internacional de Sociologia Clínica (RISC), à Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAP-DF), ao Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília (SOL-UnB), à Universidade Católica de Brasília (UCB) e ao Instituto Federal de Brasília (IFB) pelo apoio à realização do evento e à publicação dessa obra extremamente importante para a ampliação dos diálogos da Sociologia Clínica. Estamos certos de que este livro contribuirá para a melhor compreensão dos dilemas atuais de nossa sociedade, dos rumos que estamos tomando e dos caminhos que podem ser trilhados.

Boa leitura!

TRAJETÓRIAS SOCIAIS E MILITÂNCIA ENTRE OS CATADORES DE MATERIAIS RECICLÁVEIS NO BRASIL

PEDRO HENRIQUE ISAAC SILVA

Os catadores de materiais recicláveis vêm se constituindo como uma importante categoria de trabalhadores no Brasil devido ao aumento da importância econômica e ambiental de suas atividades e também em função de sua recente organização em cooperativas, associações e em um movimento social de âmbito nacional, conhecido como Movimento Nacional de Catadores de Materiais Recicláveis – MNCR. Este trabalho busca compreender a dinâmica de engajamento militante entre os catadores de materiais recicláveis que fazem parte do MNCR. Para tanto, buscamos compreender as trajetórias sociais de um catador militante, por meio de seu relato autobiográfico, a partir da abordagem da Sociologia Clínica. Pretendemos mostrar como diversos fatores psíquicos e sociais se interrelacionam com a escolha do engajamento militante.

Os catadores são pessoas que, ao longo de sua história, sofrem com processos de invalidação social e o engajamento militante é o modo que encontraram para lidar com essa invalidação. E isso, a nosso ver, não é algo banal. Afinal, a atividade de catação é bastante antiga (desde a Antiguidade já existiam pessoas que coletavam materiais descartados para reaproveitá-los ou vendê-los) e o processo de invalidação também. Em alguns países, os catadores praticamente deixaram de existir, mas, no Brasil, a partir dos últimos anos, eles organizaram-se e iniciaram a construção de um movimento social de âmbito nacional. Eles têm conseguido construir uma identidade coletiva que se contrapõe a esse processo de invalidação e têm obtido algumas vitórias importantes no campo político e econômico.

De que maneira essas pessoas, vindas de situações de miséria e alvos de estigmatização, tornam-se militantes? Quais são os fatores sociais e psíquicos que contribuem para o engajamento militante? Essas são algumas das questões que orientam esse trabalho e às quais pretendo fazer alguns apontamentos, buscando menos respostas definitivas do que pistas que direcionem futuras pesquisas.

O SUJEITO ENTRE O ASSUJEITAMENTO E A SUBJETIVAÇÃO

O projeto da sociologia clínica se inscreve em uma corrente bastante profícua das ciências sociais, que aborda os fenômenos sociais a partir de uma perspectiva compreensiva, buscando apreender a maneira com que os indivíduos os vivenciam, os assimilam, contribuem para produzi-los, articulando as contradições entre objetividade e subjetividade, racionalidade e irracionalidade, estrutura e ação, determinismo e capacidade de criação. Seu método procura acessar o conhecimento a partir da “escuta do sujeito”, considerando as dimensões afetiva e existencial da fala, estando atento “ao que está em jogo inconscientemente”, procurando desvelar suas “dimensões imaginária, pulsional e simbólica”. (GAULEJAC; ROY, 1993, p. 14).

A noção de sujeito torna-se central, pois é a partir dela que conseguiremos compor o conjunto teórico que permitirá a articulação entre o psíquico e o social em nossa análise. Etimologicamente, sujeito vem do latim *subjectum*, que designa aquele que está abaixo, submetido a uma necessidade, a uma lei, dependente de uma autoridade superior. A sociologia recupera o sentido etimológico da palavra, reafirmando a noção do “assujeitamento”. O sujeito é sujeitado às determinações psíquicas e sociais, a partir das quais busca criar sua autonomia, processo que Gaulejac chama de “subjetivação”. É no entendimento da relação dialética de assujeitamento e de subjetivação que se constrói a perspectiva da sociologia clínica. Ou seja, de um lado a socialização – o processo de produção social dos indivíduos – e do outro a tomada de consciência de si mesmo, na qual o indivíduo “tenta se construir como um ser singular capaz de pensar, de desejar, de se afirmar” (GAULEJAC, 2009, p. 10). *Sujeito*, nesse sentido, tem uma dupla significação, de sujeito assujeitado a uma ordem que o ultrapassa, e de sujeito “causa” de sua própria ação. O assujeitamento de que fala Gaulejac pode ser compreendido como o processo de socialização do qual tratam as diversas abordagens sociológicas, seja no sentido de uma força externa de coerção, das normas, dos valores, da incidência do poder, das diversas sanções materiais ou simbólicas às quais estamos submetidos no mundo social, seja no sentido do social incorporado, os hábitos, os valores e normas internalizadas, o *habitus* de Pierre Bourdieu.

No entanto, a socialização não é uma força única e coerente, que sujeita o indivíduo, direcionando-o a adotar determinados tipos de comportamento em detrimento de outros. Conforme vários sociólogos contemporâneos têm indicado

(BERGER; LUCKMANN, 2009; DUBET, 1997; LAHIRE, 2011; PAIS, 2007; GAULEJAC, 2009), a incidência de diferentes processos socializadores, muitas vezes contraditórios entre si, exigem do indivíduo a lida com injunções e expectativas de ação diferentes, a depender de cada contexto, instituição e meio social no qual se desenrola a “cena”, parafraseando Erving Goffman (2002).

Na medida em que o indivíduo se depara com as contradições da realidade social, ele subjetivamente também é confrontado com riscos de incoerência, identificações conflituosas, valores contraditórios e dilemas morais. E nesse momento o sujeito emerge para tentar colocar sentido às discordâncias e inventar mediações que deem conta de resolver a situação paradoxal à qual ele foi sujeitado.

A subjetivação é um processo que encerra em si, portanto, a reflexividade. Se, por um lado, por meio da reflexividade o indivíduo vai buscar o distanciamento crítico para relacionar suas predisposições para a ação às estruturas sociais existentes, por outro lado, é por querer dar sentido às contradições que ele vivencia e pelo desejo de se afirmar como ser singular frente a um mundo paradoxal que o processo de subjetivação vai se desenrolar. Enquanto a reflexividade exige do indivíduo o recurso à racionalidade, o processo de subjetivação, do qual a reflexividade é condição *sine qua non*, traz à tona uma dimensão mais profunda do ser, emocional, afetiva, libidinal. Afinal, o sujeito não é apenas um ser consciente e reflexivo, ele é também pulsional, ele age racionalmente, mas também impulsionado por suas ilusões, suas fantasias, suscitado pelo jogo contraditório entre seus desejos e suas angústias.

O SUJEITO FACE ÀS PULSÕES E À SOCIALIZAÇÃO

Para entendimento de como essa dimensão pulsional se articula com as determinações sociais não podemos nos abster de recorrer às ferramentas de análise psicanalíticas. Legrand (1993) defende a utilização de conceitos psicanalíticos para a compreensão do indivíduo social considerando os elementos formadores da psique humana. No entanto, ele chama a atenção para a necessidade de se articular tais conceitos com uma abordagem propriamente sociológica, uma vez que o indivíduo constrói sua psique em um contexto social determinado.

Gaulejac (1987) afirma que os conflitos de identidade gerados por trajetórias de descenso ou ascensão social estão intimamente ligados a processos psíqui-

cos e sociais cuja compreensão não pode se abster da utilização das ferramentas conceituais psicanalíticas articuladas com a análise sociológica. Gaulejac, em seus estudos a respeito da mobilidade social, verificou a recorrência de diversos casos de conflitos afetivos, ideológicos, culturais e relacionais ligados às trajetórias em que os indivíduos mudavam de classe social. Percebeu que os conflitos não eram de ordem apenas social, mas também de ordem psíquica, ligados à relação do indivíduo com seus pais, à posição de classe ocupada por eles, à valorização dessa posição e às expectativas relacionadas ao pertencimento à nova classe social. Tal conjunto de relações pode acarretar sofrimento para o indivíduo em virtude de um complexo de inferioridade frente às pessoas pertencentes ao novo meio social mais valorizado, e por um sentimento de culpabilidade junto aos seus pais, que representam o meio social desvalorizado.

Para explicar o complexo de inferioridade, Gaulejac lança mão dos conceitos de superego e de ideal de ego. O superego é a instância psíquica que encarna uma lei e proíbe sua transgressão, sendo resultado da identificação ao modelo parental e que é, pois, portador das exigências, dos comandos, dos interditos parentais (GAULEJAC, 1987, p. 172). O ideal de ego seria uma instância de incitação, que levaria “à ruptura”, procurando outros modelos de identificação. É resultante da convergência do narcisismo (idealização do ego) e das identificações com os pais, com seus substitutos e com os ideais coletivos. Como uma instância diferenciada, o ideal de ego constitui um modelo ao qual o sujeito busca se conformar. Pode ser considerado também “uma fantasia da perfeição narcísica perdida sob influência da crítica parental” (GAULEJAC, 1987, p. 172). Trata-se de um processo de avaliação permanente do Ego em relação às exigências interiorizadas, processo bem descrito pela expressão “estima de si”. (GAULEJAC, 1987, p. 173). Podemos considerar o ideal de ego como herdeiro do narcisismo primário e o superego como herdeiro do complexo de Édipo. Segundo Gaulejac,

O primeiro constitui, na origem pelo menos, uma tentativa de recuperação da onipotência perdida. O segundo, na perspectiva freudiana, é fruto do complexo de castração. O primeiro tende a restaurar a ilusão, o segundo a promover a realidade. O superego separa a criança de sua mãe, o ideal de ego o empurra à fusão. (GAULEJAC, 1987, p. 173-174)

Enquanto o superego pode ser qualificado como uma instância de posicionamento e reprodução (*placement*), de adaptação, de manutenção da ordem, por incutir interditos, o ideal de ego fixa exigências que levam o Ego a uma contínua

mudança e deslocamento (*déplacement*). O ideal de ego também é mais permeável à evolução dos modelos e de ideais coletivos, levando o sujeito a buscar ideais mais “elevados”. Gaulejac (1987) percebe que, nos relatos das trajetórias de vida, são as figuras mais prestigiosas, os personagens mais consideráveis, que serão colocadas como “substitutos parentais” ou como referências ideais.

De acordo com Gaulejac (1987), essas duas instâncias submetem o Ego a tensões de natureza diferente. O superego inclina à obediência. Ele é a origem do sentimento de culpa sentido quando a proibição que ele fixou é transgredida. Por outro lado, o ideal de ego fixa as exigências idealizadas que devem ser alcançadas pelo Ego. Ele é a origem do sentimento de inferioridade sentido quando o Ego se sente incapaz de realizá-las, e do sentimento de vergonha, quando ele é colocado em xeque, transmitindo ao sujeito uma imagem desvalorizada de si mesmo.

Quando dois modelos de ideal de ego são confrontados e se mostram contraditórios entre si, pode ser levado a cabo um processo de desidentificação, no qual um dos dois modelos deixará de ser adotado. O sujeito, dividido entre dois grupos sociais antagonistas, deve fazer uma escolha entre sua fidelidade identificatória originária e sua entrada no mundo do “saber”, da cultura, do poder, mundo no qual há uma unidade e coerência entre “as satisfações narcísicas, as relações objetivas e o reconhecimento social”. (GAULEJAC, 1987, p. 183). A tensão entre o ideal de ego e o Ego, produzida pela oposição entre os modelos de pessoas percebidas como cultas, invejadas, distintas e outras vindas de um meio pobre, percebidas como incultas e dominadas, provoca o sentimento de inferioridade que, quando ligado à crença de não estar à altura, gera o sentimento de vergonha. Este sentimento de vergonha é, na realidade, o momento em que o Ego falha, gerando no sujeito uma percepção desvalorizada de si mesmo. (GAULEJAC, 1987)

Ao estudar a questão da vergonha, Gaulejac (2006) percebeu a existência de múltiplos fatores interligados – afetivos, sexuais, emocionais e sociais – que dão vazão à vergonha, produzindo “nós de angústias, desejos, afetos e sentimentos que neutralizam as possibilidades de expressão e de comunicação e prendem os sujeitos em conflitos psicológicos intensos.” (GAULEJAC, 2006, p. 54) Tal sentimento multifacetado age no núcleo do funcionamento psíquico, mas sua gênese é social. “É um sofrimento social que, por não poder ser tratado ‘dentro do social’, produz efeitos na psique.” (GAULEJAC, 2006, p. 61) Isto é, a vergonha nasce de um esfacelamento do aparato simbólico que estabelece os padrões para o fun-

cionamento psíquico do sujeito, o que ocorre pela conjunção de diversos fatores sociais, que têm a ver com carências econômicas e morais do próprio sujeito, mas também das pessoas próximas a ele, como os pais.

A situação de pobreza é recorrente nos casos em que a vergonha ganha papel preponderante. Tal situação provoca, de maneira súbita e inesperada, a queda do ideal parental, com a qual a criança não encontra meios de lidar.

Quando a pobreza é vivida como restrição “objetiva” ligada a fatores contra os quais os pais estão em constante luta, a criança não é psicologicamente atingida por suas conseqüências. Quando a criança tem a sensação de que os pais estão resignados ou que são responsáveis pela situação, que nada fazem para sair dela, que não lutam para protegê-la, que não parecem ter consciência do sofrimento psíquico e psicológico por ela gerado, que não têm vergonha de viver assim embora o ambiente seja estigmatizante... ela fica dilacerada entre o amor que a leva a ser como eles e o sofrimento que a faz desejar “sair disso” para viver “normalmente”. (GAULEJAC, 2006, p. 72)

O esfacelamento do ideal parental é sempre um choque, independente do meio social, no entanto a pobreza faz o sujeito confrontar-se muito cedo com a imagem negativa que a sociedade lhe imputa. “Os termos comumente empregados são significativos: ‘lixo’, ‘imundos’, ‘pobres coitados’, ‘inúteis’, ‘miseráveis’, ‘pé-rapado’... em todas essas palavras, há um deslizamento entre a situação social e a qualidade moral: pobreza = sujeira e nulidade.” (GAULEJAC, 2006, p. 72)

Tal imagem imputada pela sociedade faz com que o sujeito se veja obrigado a reconhecer-se dessa maneira. Qualquer tentativa individual de sair dela é percebida como inadaptação, agressão, desarranjo. O olhar do outro faz com que o sujeito passe a frequentar circuitos de exclusão. Temos aí uma categoria-chave para entender a situação em que se encontra um catador. A estigmatização que ele sofre, que o afasta, o repele, o obriga ou a aceitar sua situação e se confrontar diretamente com o olhar dos outros, agindo da maneira que os outros esperam, ou faz com que ele passe a frequentar espaços (ou circuitos) sociais também frequentados pelos outros na mesma situação. Normalmente, os estigmatizados ora circulam nos espaços reservados a eles, ora circulam nos espaços sociais convencionais. Tanto em um espaço quanto no outro, os estigmatizados podem acabar se percebendo como são percebidos pelos outros. Tal percepção cria representações que se tornam fios condutores para a ação dos indivíduos.

A representação de si mesmo está no cerne deste processo quando um indivíduo ou um grupo internaliza uma visão de si mesmo que o desqualifica a seus próprios olhos; esta visão destrói por dentro toda a capacidade de sair dela. Está, com efeito, preso num sistema paradoxal, já que, para mudar, é preciso que seja diferente do que é, e o que é demonstra sua incapacidade de ser “como se deve”. (GAULEJAC, 2006, p. 203)

Esse processo de estigmatização traz como consequência para o sujeito o sofrimento social. O sofrimento social nasce quando “o desejo do sujeito não pode se realizar socialmente, quando o indivíduo não pode ser o que queria ser. É este o caso quando é obrigado a ocupar um lugar social que o anula, desqualifica, coisifica ou desconsidera”. (GAULEJAC, 2006, p.104) Tal ruptura entre “o que eu vivo” e “o que eu gostaria de viver”, quando é muito profunda, faz com que o sujeito se sinta dilacerado por dentro, perpassado por uma “contradição entre a ‘objetividade’ de sua posição e suas aspirações profundas” (GAULEJAC, 2006, p. 104). Essa contradição gera um conflito interno, pois o sujeito se encontra em uma situação em que não pode sair dessa posição.

Para se defender disso e preservar o mínimo de sua saúde mental, os sujeitos acabam descobrindo maneiras para lidar ou superar suas fragilidades psíquicas, o que Gaulejac (2006) nomeia como reações defensivas – modos de agir que permitem conviver com as fragilidades – e de mecanismos de liberação – que ajudam o sujeito a se livrar delas.

Os mecanismos de liberação exigem um trabalho em profundidade do sujeito sobre si mesmo: o trabalho psíquico para sair da inibição e dinamizar sua potencialidade criativa; trabalho de restauração da história que o leva a se situar como agente de historicidade; transformação de sua relação com as normas sociais e luta contra as diversas formas de poder que estão na fonte das violências humilhantes. (GAULEJAC, 2006, p. 197)

Ao resgatar e ressignificar sua história, o sujeito passa a ter a capacidade de projetar um novo futuro. Esse modo de se perceber frente a sua própria história e à história social de seu meio permite uma reconstrução do imaginário. Dessa forma, o sujeito se reposiciona em relação ao passado, reinterpretando-o. Ao fazer isso e reconstruir seu imaginário, o sujeito se percebe como produto de uma história, reflete acerca de o que o levou a comportar-se de tal maneira, em que sentido carrega consigo também a história de outrem e se vê como um ser

próprio e singular. Ao proceder dessa maneira, o sujeito restaura sua imagem, denuncia as violências das quais foi vítima e reconstrói sua identidade. “A liberação da vergonha passa, assim, por um questionamento da internalização das normas estigmatizantes e por uma contestação do olhar dos dominantes. É nesta capacidade de recusar uma identidade prescrita que se abre a possibilidade de produzir identidades novas.” (GAULEJAC, 2006, p. 204)

Em geral, a revalorização da identidade passa por uma estratégia de promoção social ou de luta para revalorização do grupo a que pertence. Nesse âmbito, a militância encontra ecos profundos na subjetividade, possibilitando ganhos de autoestima a partir da sublimação e da constituição de um novo modelo de ideal de ego.

A militância consiste em lutar contra o desprezo, anular quem anula, recusar a resignação, combater as normas estigmatizantes. O militante reencontra seu orgulho na resistência ao que vive como opressão e na adesão a uma ideologia que contesta os valores de poder que o oprimem. (GAULEJAC, 2006, p. 205)

Não é de hoje que a organização coletiva de um grupo social estigmatizado atua na recuperação da identidade. Em um sentido amplo, é isso o que o movimento operário busca desde o início da revolução industrial. Entre fim do século XX e início do século XXI, os movimentos sociais que buscam o reconhecimento ganharam nova importância, sendo amplamente analisados pela sociologia. Algumas teorias sociais focadas nos eixos culturais, relativas ao processo de construção de identidades têm tentado dar conta dos processos de reflexividade, da construção de sentidos e significados para as ações coletivas de movimentos sociais cujos membros são pessoas ou grupos historicamente vítimas da estigmatização (GOHN, 2008).

Para que tais coletivos existam e possam fundamentar ações que deem conta da ressignificação não apenas dos sujeitos estigmatizados, mas também das relações sociais que fomentam e dão vazão ao processo excludente de grupos vulneráveis, tem sido difundida a ideia de movimentos sociais que obedecem a outra lógica de ação, que não a competitividade e a exclusão, mas uma lógica mais democrática e solidária. O Movimento Nacional de Catadores de Materiais Recicláveis encontra aí o sentido do seu discurso e tenta construir, junto aos seus militantes e à sociedade em geral, uma imagem positiva baseada em novos valo-

res amplamente aceitos, como sustentabilidade, inclusão social, solidariedade e democracia.

ENTRE DOIS MUNDOS: A TRAJETÓRIA DE UM CATADOR

Para ilustrar de que maneira os aportes teóricos da sociologia clínica podem nos ajudar a compreender a militância, vamos nos ater a um estudo de caso, a trajetória de um catador, Fausto¹, que milita no Movimento Nacional de Catadores de Materiais Recicláveis – MNCR.

Fausto nasceu no Distrito Federal em 1974. Quando criança, viveu em vários bairros pobres da capital federal, mudando-se várias vezes com sua família em decorrência da vulnerabilidade financeira, que impedia a fixação de residência por muito tempo em um só lugar. Teve que trabalhar desde a infância junto com a irmã para ajudar na renda de casa. Não conheceu o pai, tendo sido criado pela mãe, migrante do Piauí, que teve que conciliar o trabalho, fonte do sustento da família, com a criação dos filhos. A escolarização de Fausto deu-se de maneira descontínua, tendo concluído o Ensino Fundamental e Médio depois de adulto.

Além da irmã e da mãe, viviam na casa de Fausto outras crianças que eram acolhidas por sua mãe por não terem onde morar ou que haviam fugido de casa por motivos diversos. Fausto relatou-me em mais de uma oportunidade que, mesmo sob os cuidados de sua mãe, a maior parte desses meninos, a quem ele chama de irmãos, entrou para o tráfico de drogas, caminho comum para os jovens do bairro onde eles moravam. Como resultado, vários deles ou foram mortos ou acabaram presos pela polícia. Fausto afirma, ainda, que este era um caminho provável, mas que, graças a outras influências, nunca foi opção para si.

Sua mãe trabalhava como empregada doméstica em uma casa do Lago Sul, bairro nobre de Brasília. Como não tinha com quem deixar o filho pequeno, sua mãe o levava para o trabalho. A partir de então, Fausto passa a conviver com duas realidades. A realidade de sua casa, pobre, repleta de meninos da sua idade fora da escola, sem perspectivas, passando dificuldades financeiras, e a realidade da casa onde sua mãe trabalhava, rica, com fartura na hora de comer, onde as pessoas eram felizes e admiráveis. Os patrões de sua mãe eram pessoas acolhedoras e

1 Nome fictício

gostavam da presença de Fausto em sua casa. A relação era realmente de proximidade e de cumplicidade, pois ele nunca se sentira desvalorizado na casa em que sua mãe trabalhava. A proximidade era tanta que Fausto, ainda bebê, teve como padrinhos de batismo os patrões de sua mãe.

Todo final de semana eu ia lá na casa deles e nunca fui tratado como o filho da empregada, mas tratado como gente. Eu brincava com os filhos deles, a gente entrava debaixo de uma mesa enorme e brincava ali, beliscava as pernas dos convidados, era uma novela. (Informação verbal)²

A falta de capital cultural, evidenciada na expressão “ficar meio roceiro”, foi para Fausto elemento central no afastamento da família que o acolhera tão carinhosamente em sua infância. As dificuldades financeiras pelas quais sua família passava acarretou a saída dos filhos da escola, que deveriam trabalhar para complementar a renda de casa e significou a perda da possibilidade de aquisição de capital cultural, que era a ponte que permitiria a ligação entre essas duas realidades.

Nesse sentido, podemos perceber que, por mais que os patrões lhes tratassem de maneira respeitosa e acolhedora, a experiência vivenciada por Fausto não deve ser vista de maneira separada do contexto social no qual estavam inseridas as duas famílias. Ele se via dividido entre duas famílias de classes sociais diferentes. Sua mãe, a quem admirava por ser “batalhadora”, representava uma realidade desvalorizada, mas que era sua realidade, a realidade de sua família, de seus antepassados. Seu padrinho e sua madrinha representavam outra realidade, valorizada, desejada, mas que ao mesmo tempo era distante, até mesmo proibida para si. Ao admitir que não poderia fazer parte dessa realidade, toma conta de si um sentimento de inferioridade. Tal sentimento era reforçado pela postura da própria mãe, que sabia que não pertencia àquele grupo de pessoas “elevadas” e que, buscando afirmar orgulhosamente o pertencimento à sua classe social, acabava reforçando esse sentimento de inferioridade. Fausto relata: “Uma vez, minha mãe me disse algo que nunca vou esquecer: ‘Você pode ser preto, você pode ser feio, mas você tem que ter palavra’”. (Informação verbal)

Nessa passagem, podemos perceber como se mesclam os sentimentos de

² As falas de Fausto, transcritas a partir deste ponto, foram obtidas por meio de entrevista realizada no ano de 2012.

orgulho e de inferioridade. O orgulho de não depender dos outros, de não solicitar ajuda, mesmo que essa seja necessária para garantir um futuro melhor para os filhos, reforça o desejo subjacente de reprodução social. Mãe e filho devem ter orgulho do que são, mesmo que isso não seja grande coisa. Ter orgulho de ser o que é, por mais que isso signifique certa desvalorização frente à sociedade, passa a ser uma mensagem importante para Fausto. Essa mensagem encerra em si certa interdição de desejar ser aquilo que não é, especialmente se, para isso, for necessário a ajuda de terceiros. Nesse sentido, “ter palavra” é fundamental, pois a palavra é um bem que pode ser dado a quem quiser e é fonte de confiança, mesmo que outros marcadores sociais individuais, como a cor da pele, sejam fonte de desconfiança para as classes superiores.

Orgulho e sentimento de inferioridade se mesclam em Fausto, assim como o desejo de alcançar uma posição superior e a interdição parental que diz que isso não é possível para si. Temos aí um conflito entre o ideal de ego, que induz à incitação e à mudança, e o superego, que induz à aceitação e à reprodução, que não pode ser explicado somente tendo como referência a dimensão psíquica, pois sua origem é, sobretudo, social, nem pode ser explicado sem considerar a dimensão psicológica, pois atua sobre o sujeito a partir de suas instâncias psíquicas. Tais conflitos agem em Fausto de uma maneira que ele mesmo não compreende direito, trazendo à tona um sentimento de raiva, que era descontado nos animais que o ajudavam na coleta de materiais recicláveis. Sobre isso, Fausto diz: “Fui um moleque muito malvado, revoltado. Batia demais nos cavalos.... Com o passar dos anos fui me arrependendo do que fazia e melhorando.” (Informação verbal)

O afastamento da família que ele tanto admirava em virtude do medo de não estar à altura pode ter sido a causa de tal sentimento. Gaulejac (1987) percebe que a raiva é uma das reações constantemente presentes nas pessoas que passam pela situação de humilhação social. A raiva jamais se encontra presente sozinha, sem uma mescla com os sentimentos de amor, de admiração e de culpa. Tampouco está necessariamente direcionada àqueles que são responsáveis pela humilhação, pela impotência frente a um mundo social que o impede de alcançar o ideal de ego. É um sentimento que pode emergir de uma grande frustração frente a uma situação inescapável, cuja resolução nos parece impossível e na qual se encontra em jogo uma relação de superioridade e inferioridade. Por isso, muitas vezes, a raiva acaba sendo descontada em situações em que as posições de inferioridade e superioridade se invertem. O sujeito passa a não estar mais na posição inferior,

mas na posição superior, podendo jogar toda sua fúria em algo ou alguém que não poderá reagir, nesse caso em particular, os cavalos.

Com o tempo, esse sentimento de raiva vai diminuindo. Fausto passa a compreender melhor o mundo social em que vive, avalia que as dificuldades enfrentadas não são insuperáveis e busca construir alternativas. Nesse processo, o papel de seu padrinho ganha destaque, pois ele é a figura admirável, admirada também por sua mãe, que servirá como modelo de seu ideal de ego.

Eu tinha em meu padrinho um ídolo, um deus. Quando aquele homem morreu, achei que eu morreria também. Assim, toda vez que eu me via cercado ou envolvido pela marginalidade eu me lembrava do querer bem daquele pessoal e resistia à tentação. Tive irmãos que ficaram presos, dos meninos que minha mãe pegou na rua, quase todos morreram de diversas formas. A criminalidade ficou muito lado a lado comigo, mas acho que nunca me corrompi ou aceitei porque tinha medo de magoar e decepcionar meu padrinho e minha madrinha. Meus irmãos não conheceram essa realidade. Eu sempre tive vontade de vencer, de ser como meu padrinho. Meu padrinho era o cerne de várias famílias, era o pilar. A minha família foi uma delas. (Informação verbal)

A construção subjetiva de Fausto passa pela projeção do modelo de ideal de ego em seu padrinho e em sua madrinha. Afinal, foi para não decepcioná-los que Fausto rejeitou o caminho da criminalidade. Seu padrinho, um médico, e sua madrinha, professora universitária, representavam para ele figuras mais elevadas do que sua mãe. Esse elemento traz uma tensão e implica também na queda do ideal parental. Ao descobrir que sua mãe não pertencia àquele mundo do qual desejava participar, Fausto se encontra mergulhado em uma tensão aparentemente intransponível, que gera em si o sentimento de inferioridade e a revolta, expressa em sua raiva descontada nos animais. Mesmo assim, é a partir dessa tensão que Fausto encontra forças para se desvencilhar da sedução do mundo do crime. Seus “irmãos”, os meninos acolhidos por sua mãe, não conheciam esse mundo diferente com o qual Fausto pôde ter contato e, talvez por isso, não viam outro caminho para conquistarem prestígio, poder e dinheiro, que não fosse a criminalidade. O que Fausto desejava não estava no mundo do crime, mas no mundo de seus padrinhos e, para participar desse mundo, deveria seguir o conselho de sua mãe, que martelava em sua cabeça: deveria “ter palavra”.

Podemos perceber aí mais uma dimensão paradoxal da relação de Fausto com as duas realidades vividas. Ao mesmo tempo em que a mãe representava a

realidade da pobreza, com a qual Fausto não queria se identificar, era também o elo com a realidade dos seus padrinhos. Ela também conhecia os dois mundos, também transitava entre as duas realidades, mas só podia fazê-lo a partir de sua posição subalterna, com seus próprios recursos, utilizando sua força de trabalho, como empregada doméstica, se valendo de sua “palavra”.

Ao completar dezoito anos de idade, Fausto alista-se no exército, onde passa a cuidar dos cães. A passagem pelo exército foi rápida e em seguida Fausto voltou a trabalhar com a coleta de sucatas. Em seguida tenta montar um negócio próprio, uma oficina mecânica, mas vai à falência, trazendo, inclusive prejuízo à própria mãe, que vendeu a própria casa para investir na empresa. O fracasso como empreendedor trouxe graves consequências materiais e psicológicas para Fausto, que se viu desempregado, sem lugar para morar, depressivo, envergonhado. Com isso, voltou à catação de sucatas e outros materiais recicláveis.

No entanto, Fausto não tinha mais carroça nem cavalo, instrumentos necessários para voltar a trabalhar com a coleta de sucata. Foi quando um carroceiro lhe falou a respeito de uma cooperativa que se formava, localizada nas proximidades de onde morava. Na cooperativa, foi bem recebido pela presidente e pelos outros cooperados. Inicialmente, trabalhou com outros catadores na coleta e na triagem de materiais recicláveis. Aquela organização cooperativa lhe causou boas impressões, um lugar em que as pessoas trabalhavam conjuntamente, ajudando-se mutuamente e os benefícios eram partilhados por todos. O discurso dos cooperados e da presidente da cooperativa era cativante e o fez acreditar novamente na possibilidade de se reerguer, junto com a cooperativa e com aquelas pessoas com as quais compartilhava suas esperanças e seus medos.

Fausto passou a investir em sua carreira dentro da cooperativa. Vale dizer que, ao longo dos anos anteriores, ele havia retomado os estudos, conseguindo completar o Ensino Médio. O fato de ser jovem, de ter convivido com uma família mais abastada e de ter terminado o Ensino Médio o diferenciava frente a outros catadores e abriu-lhe portas. Pouco tempo depois de iniciar os trabalhos na cooperativa, Fausto mudou de função e passou a dirigir o caminhão de coleta. Era o responsável por fazer a coleta em alguns pontos da cidade, os chamados “grandes geradores”, empresas e órgãos públicos que geravam diariamente grande quantidade de materiais recicláveis. Dentre estes grandes geradores, Fausto passou a coletar o material no campus da Universidade Católica de Brasília (UCB), o que lhe trouxe novamente o desejo de fazer parte daquele mundo.

A partir do estímulo da namorada, Fausto se matriculou no curso de Direito dessa universidade. No entanto, a remuneração que recebia na cooperativa não era suficiente para pagar as mensalidades e teve que abandonar o curso. Faltam a ele o capital econômico e o capital cultural suficientes para concluir seus estudos. Por mais que se esforce, consegue ser um aluno mediano, condição insuficiente para conseguir uma bolsa de estudos.

Sem encontrar nos estudos uma possibilidade de ascensão social e de valorização imediata, Fausto resolveu investir nas atividades da cooperativa e começou a acompanhar a presidente da cooperativa em reuniões com parceiros e apoiadores da iniciativa. Foi a partir da participação em reuniões com parceiros, representantes de outras cooperativas de catadores e com gestores governamentais que Fausto passou a compreender de que maneira uma cooperativa deveria funcionar, quais eram e como funcionavam suas instâncias de decisão, qual era o papel do presidente, dos outros diretores, dos conselheiros fiscais, quais eram os direitos e os deveres dos membros da cooperativa. Ao tomar conhecimento disso, passou a questionar a maneira como as decisões eram tomadas e a falta de transparência de sua cooperativa, reuniu um grupo de cooperados insatisfeitos e passou a fazer oposição à presidente. Tal oposição resultou na expulsão de Fausto da cooperativa.

Paralelamente a isso, Fausto participou ativamente da construção de uma Central de cooperativas de catadores no Distrito Federal, tornando-se presidente da mesma três anos depois de sua fundação. Além de assumir a presidência da Central, tornou-se o coordenador do Movimento Nacional de Catadores de Materiais Recicláveis no Distrito Federal, participando da Comissão Nacional do Movimento.

Fausto é uma pessoa com habilidades políticas: discursa com desenvoltura, consegue dialogar tanto com os catadores quanto com técnicos, gestores públicos e políticos do alto escalão dos governos distrital e federal. Sua capacidade de transitar entre esses dois mundos foi um dos fatores que o ajudou a encontrar apoio entre os catadores. O fato de não ser presidente de associação ou cooperativa singular ajudou na diminuição da desconfiança em relação a privilegiar uma cooperativa em detrimento das outras na distribuição dos benefícios proporcionados pela Central. Ao longo de seu mandato à frente da Central, obteve duas conquistas especialmente importantes: conseguiu a doação de quatro áreas pelo Governo Federal para implantação das cooperativas que ainda não possuem terrenos para

funcionarem e opôs-se e derrotou a proposta de implementação de uma Parceria Público-Privada que poderia prejudicar os catadores.

Pessoalmente, conquistou muito mais do que isso. Fausto encontrou não apenas um modo de ascensão social, mas de reconhecimento, valorização e resignificação dos seus desejos e sentimentos. Ser presidente da Central e coordenador do MNCR no Distrito Federal representam sobretudo encontrar o elo que faltava entre o mundo de sua mãe e de seu padrinho. Sua mãe era a batalhadora vinda da pobreza, de baixa escolaridade, que adotava as crianças sem lar. Seu padrinho era “o cerne de várias famílias, o pilar”. Fausto, ao tornar-se militante do movimento de catadores e transitar com desenvoltura entre o mundo dos catadores e da política, conseguiu também romper com a tensão entre o ideal de ego e o superego, entre o desejo e a interdição de ascensão e de reconhecimento, de ser diferente daquilo que supostamente deveria ser.

As portas foram abertas para mim quando as pessoas viram que eu lutei contra todos aqueles erros, que eu não aceitava o que havia de errado. (...) Eu sempre sonhei demais. Sempre tive o sonho de que a Central ia ser uma grande coisa, mas para todos. Preocupo-me muito com tudo, com as pessoas. Aqui é um processo, os atores vão e vêm. Quis ser presidente da Central não por orgulho pessoal, mas por saber que assim eu poderia fazer algumas coisas como presidente, que é o que tenho tentado fazer. (...) Hoje tenho um sonho de construir um grande empreendimento de economia solidária que é a Central. (Informação verbal)

O desejo de “construir um grande empreendimento”, que seja de usufruto “de todos” é um desejo que integra a representação da figura de seu padrinho – seu “deus”, que era o “pilar” – e da figura de sua mãe – batalhadora, pobre, negra, que o ensinou a “ter palavra”, o que, na militância, é a maior fonte de capital político. A militância é, então, o que torna possível a conciliação entre as mensagens e experiências muitas vezes contraditórias com as quais Fausto se deparou ao longo da vida e o meio pelo qual ele realiza o processo de subjetivação, procurando dar sentido a sua trajetória de vida, ao sentimento de vergonha, de inferioridade e de culpa.

Conforme afirma Gaulejac, é na experiência da militância que o militante transforma aquilo que o anulava em algo que o eleva, pois “reencontra seu orgulho na resistência ao que vive como opressão e na adesão a uma ideologia que

contesta os valores de poder que o oprimem” (GAULEJAC, 2006, p. 205). Fausto encontrou na militância a possibilidade de conciliar seus dois mundos, de tornar-se digno de seu padrinho e de sua mãe, de ascender socialmente e de dar sentido às violências e humilhações aos quais foi e ainda é submetido.

CONCLUSÃO

Ao analisar a trajetória de Fausto a partir da lente da Sociologia Clínica, podemos perceber que o engajamento decorre da conjunção de diversos fatores, sociais e psíquicos, que se combinam na trajetória de um sujeito e que agem na formação de uma “carreira militante”. Por um lado, percebemos que o engajamento militante proporciona a ascensão social a partir da utilização dos recursos disponíveis. Por outro, verificamos que essa ascensão por meio da militância permite conciliar o desejo de satisfação do ideal de ego com as limitações impostas pelo superego, instâncias normalmente conflituosas em processos de ascensão social. Além disso, verificamos que o engajamento militante possibilita a construção de uma identidade coletiva que ressignifica as experiências de invalidação social às quais essas pessoas são submetidas constantemente. Várias dimensões emergem na vida de Fausto, trazendo elementos importantes que nos permitem lançar mão de uma série de hipóteses que podem nos ajudar a compreender o que tem de social em sua trajetória singular e apontam algumas direções para novos estudos a respeito do engajamento militante a partir da abordagem da sociologia clínica.

REFERÊNCIAS

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade: Tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 2009.

BOURDIEU, Pierre. *O senso prático*. Petrópolis: Vozes, 2009.

DUBET, François. *Sociologia da experiência*. Lisboa: Inst. Piaget, 1997.

FAUSTO. (Informação verbal). Entrevista realizada no ano de 2012.

GAULEJAC, Vincent de. *La névrose de classe: Trajectoire sociale et conflits d'identité*. Paris: Hommes et Groupes, 1987.

GAULEJAC, Vincent de. *As origens da vergonha*. São Paulo: Via Lettera, 2006.

GAULEJAC, Vincent de. *Qui est je? Sociologie clinique du sujet*. Paris: Seuil, 2009.

GAULEJAC, Vincent de; ROY, Shirley. (orgs.) *Sociologies cliniques*. Paris: Desclée de Brouwer, 1993.

GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 2002.

GOHN, Maria da Glória. Abordagens teóricas no estudo dos movimentos sociais na América Latina. *Caderno CRH*, Salvador, Set./Dez. 2008. v. 21, n. 54, p. 439-455.

LAHIRE, Bernard. *L'homme pluriel: Les ressorts de l'action*. Paris : Fayard, 2011.

LEGRAND, Michel. *L'approche biographique*. Paris: Desclée de Brouwer; Marseille: Hommes et perspectives, 1993.

PAIS, José Machado. Cotidiano e reflexividade. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 98, 2007, p. 23-46.

HISTÓRIAS DE VIDA DE VÍTIMAS DA VIOLÊNCIA URBANA E SUAS POSSIBILIDADES DE ENFRENTAMENTO

KATERINE DA CRUZ LEAL SONODA
TEREZINHA DE CAMARGO VIANA

INTRODUÇÃO

O medo de ser vítima de crime violento não é novo; sempre existiu, em maior ou menor escala, no espaço urbano. A violência urbana não é um fenômeno recente na história das cidades. Mas, quando a violência urbana passou a preocupar e definir o cotidiano e as relações sociais? O que justifica o uso do neologismo *fobópole* para caracterizar as grandes cidades contemporâneas como violentas?

Para Souza (2008), a novidade histórica, que justifica o uso do neologismo para caracterizar algumas cidades, é dada por dois fatores entrelaçados. Em primeiro lugar, a criminalidade violenta, especialmente aquela vinculada a razões econômicas (roubos, latrocínios, entre outros), tem sido um traço comum nas cidades ao longo da história, “mas não chegava a sobressair tanto assim em comparação com muitas outras preocupações, como fome, doenças e violência decorrente de guerras constantes” (p. 38). Assim, embora a violência sempre tenha existido na história da humanidade, na atualidade ela tomou maior dimensão na vida cotidiana de forma a superar as preocupações (epidemias e guerras, por exemplo) que, em outros tempos, eram a maior causa de mortes e perdas. O segundo fator do neologismo *fobópole* é justificado pelo mesmo autor:

No decorrer de um multissecular (e muito relativo) “processo civilizatório”, a violência fora de situações de guerra tornou-se bem menos comum, a ponto de um homicídio ou outro crime violento passar a ser, a partir de certo momento, motivo de escândalo e mesmo comoção. Esse momento é, ao que tudo indica, na Europa e também nas grandes cidades do Novo Mundo, o final do século XIX (SOUZA, 2008, p. 39).

E continua afirmando que, em comparação com períodos anteriores, particularmente “com o período de relativa ‘calmaria’ que se estende da era vitoriana e da *belle époque* até meados do século XX, [...] a *fobópole* [passa] a ser vista como

um fenômeno dotado de ‘alguma novidade histórica’ (SOUZA, 2008, p. 39)”. A partir de um período datado historicamente, a criminalidade “ordinária”, sem motivação política ou ideológica direta, vai se tornando cada vez mais comum e intensa em diferentes países e regiões (e em diferentes escalas), o que justifica, portanto, o termo *fobópole* para caracterizar cidades dominadas pelo medo e pela sensação de insegurança.

A questão central da pesquisa, realizada no Distrito Federal, foi responder por que algumas vítimas indiretas desse tipo de violência conseguem elaborar o luto e “seguir com a vida”, enquanto outras ficam estagnadas em um processo de luto “complicado”, “mal elaborado” ou “patológico”.

Por acreditar que Freud é um autor fundamental no campo dessas reflexões, realizamos um diálogo constante com a psicanálise. O uso da psicanálise como principal fundamentação teórica se justifica também porque a articulação entre sujeito e sociedade faz parte da teoria, da clínica e da pesquisa psicanalítica. Freud não separa psicologia individual e psicologia social (considera o que é da ordem do micro, do psíquico, e o que é do macro, do “social”) e isso fica muito claro em seu texto “Psicologia de grupo e a análise do ego”, de 1921. Freud recorrentemente faz uso de fenômenos coletivos para compreender processos individuais, tendo afirmado no referido texto que a “a psicologia individual é simultaneamente psicologia social” (FREUD, 1905, p. 81).

Multideterminados, somos produtos de uma história que diz respeito, ao mesmo tempo, à nossa existência singular e, portanto, ao nosso desenvolvimento psíquico inscrito em uma dinâmica familiar, e à nossa existência social, vista como a encarnação das relações sociais de uma época, de uma cultura, de uma classe social. Todas essas determinações não são equivalentes, embora sejam dificilmente dissociáveis (GAULEJAC, 2002).

Como não existe constituição solipsista do psiquismo, Freud diz que a oposição entre a psicologia individual e a psicologia social (ou das massas), que à primeira vista parece muito substancial, perde parte de sua nitidez. A psicologia individual relaciona-se com o homem tomado individualmente e explora os caminhos pelos quais ele busca encontrar satisfação para seus impulsos. Contudo, a psicologia individual raramente pode desprezar as interações desse indivíduo com os outros. As relações que interferem no indivíduo desde sua infância são, também, relações sociais.

Além da pertinência e da atualidade da Teoria Psicanalítica, o emaranhamento entre autobiografia e ciência marcou a psicanálise desde sempre. A guerra marcou a vida de Freud, de sua família e de seus escritos. A maioria dos seus textos traz sinais de sua vida. Estão entrelaçados, por vias importantes, com seus conflitos pessoais e suas estratégias pedagógicas. A interpretação dos sonhos é uma sequência de revelações pessoais. O caso Dora é uma luta pública entre necessidades emocionais e deveres profissionais. *Pequeno Hans* e *Homem dos Ratos* são mais do que simples documentos clínicos; Freud redigiu-os para embasar as teorias que havia desenvolvido no livro *Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade* (1905).

HISTÓRIAS DE VIDA DAS VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA

La causa de un fenómeno social o individual nunca es exclusivamente otro fenómeno social o individual, sino siempre una combinación de un fenómeno social y uno individual (THOMAS; ZNANIECKI, 2004, p. 603).

Todo relato implica una reconstrucción, y sobre este punto los psicoanalistas y los sociólogos concuerdan de buen grado con los literatos. La historia de vida es “tiempo recompuesto” por la memoria (QUEZADA, 2012, p. 245).

A história de vida não é apenas um conceito teórico, mas também metodológico. O método da história de vida insere-se no rol das metodologias qualitativas (das abordagens biográficas) que surge com a Escola de Chicago. O referido método permite a articulação entre história coletiva (ou trajetória social) e história individual. O vínculo entre pesquisador e participante também é uma dimensão importante do método. Ambos são muito ativos na investigação. Existe a necessidade (para o pesquisador) e a possibilidade (para o entrevistado) de produção de sentido.

Segundo a perspectiva de Gullestad (2005), contar sua vida não é apenas um diálogo entre escritor e leitor, mas também entre narrador e seus *eus* passados. É exatamente esse aspecto de diálogo reflexivo que faz dessas narrativas de vida uma fonte concorrida e desafiadora para as Ciências Humanas e Sociais.

A literatura especializada define história de vida como “relatos da vida pesso-

al tal como entregues oralmente pela própria pessoa” (BERTAUX, 1981, p. 7-8); “relato retrospectivo em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência enfatizando sua vida individual e mais particularmente a história de sua personalidade” (LEJEUNE, 1975, p. 14); como se tecendo na “composição de elementos individuais, de seu microcosmo, com o macrosistema definido pelo contexto em que se inserem”, sendo, portanto, indissociáveis da relação entre cultura, situação socioeconômica e universo privado (MEIHY, 1998). Já Quezada (2012) define a técnica como relato autobiográfico obtido pelo investigador mediante entrevistas sucessivas, nas quais o objetivo é mostrar o testemunho de um sujeito, no qual se coletam tanto os acontecimentos como as valorações que a pessoa faz de sua própria existência. Logo, o relato autobiográfico obedece a uma lógica diferente da verdade ou da ciência: “Esquece, transforma, reconstrói o passado em função das exigências do inconsciente, de pressões, das condições de produção do relato, de estratégias de poder do locutor e do entrevistador, entre outras” (QUEZADA, 2012, p. 245).

Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética do Instituto de Humanidades da UnB (CAAE: 22540413.2.0000.5540). O principal instrumento utilizado para obtenção de dados foi a entrevista aberta em profundidade, para coleta das histórias de vida de 13 participantes, todos vítimas indiretas da violência urbana. A esses participantes propusemos que nos contassem a história de suas vidas, da forma como quisessem. Os encontros que tivemos com as vítimas não foram sessões de análise, mas quando os convidamos a contarem suas histórias, associando-as livremente, não sabíamos de antemão como fariam isso: cada associação foi singular. Mesmo que não estejam em análise, os participantes são sujeitos do inconsciente.

O principal critério para selecionar os informantes foi a vontade/motivação em participar da pesquisa. Tivemos muito cuidado em não “pressionar” ou fazer um “apelo” para sua participação. Explicamos a pesquisa e conversamos com quem se mostrou disposto. A demanda inicial foi nossa, enquanto pesquisadoras. Os critérios de inclusão na amostra foram: maioria, ter sido vítimas de violência do tipo urbana e estar disposto a contar sua história.

Os primeiros participantes que entrevistamos foram indicados pelo Pró-Vítima (Programa da Subsecretaria de Proteção às Vítimas de Violência da Secretaria de Justiça, Direitos Humanos e Cidadania do Distrito Federal), que indicou

seis (de um total de 13) vítimas de violência urbana entrevistadas nesta pesquisa. Os outros sete foram encontrados por busca ativa.

As entrevistas duraram em média três horas, sendo gravadas e transcritas com consentimento dos participantes. Como se tratou de uma amostra intencional, o número de participantes não foi definido a priori. Chegamos ao total de 13 histórias de vida e suspendemos a inclusão de novos entrevistados quando acabou o prazo previsto para essa etapa, julgando que os dados colhidos, além de ricos o suficiente, estavam também adequados ao tempo reservado para as demais etapas da pesquisa.

As entrevistas para coleta de história de vida aconteceram livremente. “*Gostaria que me contasse a história da sua vida, da forma como o(a) senhor(a) quiser*” foi a única instrução dada aos participantes. Logo, não existiu para esta investigação um roteiro fixo de perguntas. Eventualmente fizemos perguntas abertas para investigar com mais detalhes alguma informação produzida pelos entrevistados ou questões sobre temas não abordados pelos participantes em seus relatos (principalmente sobre saúde e possibilidades de enfrentamento da violência).

A análise dos dados obtidos em campo foi enriquecida com as formulações propostas por Freud e outros autores psicanalistas sobre o tema da violência e da clínica. A clínica psicanalítica deve aproximar-se cada vez mais das questões que emergem em nossa sociedade, na qual a violência ocupa lugar de destaque. Essa é uma realidade que já não pode ser ignorada, pois o sujeito não passa impune por uma experiência dessa ordem, que é fonte de intenso sofrimento e mal-estar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Luto é um processo psicobiológico natural (e, portanto, esperado) diante do rompimento de um vínculo ou de uma perda significativa (FREITAS; MICHEL, 2014) e se encontra *entre* o psíquico e a cultura. Para a psicanálise, o luto ocorrerá por um objeto perdido, que pode ser uma pessoa, um emprego, um casamento, os arquivos com a versão mais recente de uma tese etc. Luto é um dos maiores desafios ao equilíbrio psíquico (e também biológico), configurando-se como uma tentativa de reconstrução e de um processo de adaptação às mudanças desencadeadas pela perda. Ainda que seja um processo natural, nem sempre esse trabalho do luto é bem “sucedido” e a literatura especializada aponta alguns fato-

res individuais (estrutura psíquica do sujeito, vínculo com o objeto perdido, perdas anteriores, apoio social percebido, crenças religiosas, preparação para a perda) e outros externos (circunstâncias da perda e apoio social recebido). Em casos de óbito, o tipo de morte e a causa da morte (com destaque para as causas violentas e por isso inesperadas, precocidade da morte da vítima etc.), também influenciam no processo do luto.

Nas histórias de vida das vítimas de violência desta investigação, o luto foi instalado pela perda de pessoas muito próximas (filhos, filhas, irmãos, netos, sobrinho e melhores amigos) e, além disso, todas as vítimas diretas eram pessoas muito jovens que vieram a óbito por causas violentas (homicídios e acidente de carro), que são, por definição, mortes evitáveis.

Algumas categorias emergiram durante o trabalho de levantamento de dados e após a transcrição e a leitura exaustiva das entrevistas realizadas. A partir desse processo, nem sempre linear, pudemos também agrupar os dados obtidos em duas macrocategorias de análise, aqui chamadas de “*instituições tradicionais*”, formadas pela família, pela igreja, pelo trabalho e pelo apoio social; e “*instituições não tradicionais*”, mais “recentes” ou mais contemporâneas, sendo estas: o ativismo social, a terapia, a medicação (psicotrópica) e as drogas ilícitas. Esse conjunto de oito instituições faz parte das principais tentativas de enfrentamento – ou ressignificação – das experiências violentas que afetaram os participantes desta pesquisa.

Os primeiros relatos colhidos foram os de Moema, Miriam, Rose e Madalena. Essas quatro senhoras tiveram parentes (filhos, sobrinhos ou netos) assassinados por traficantes de droga. O segundo grupo está composto por outras cinco vítimas indiretas da violência urbana (que aqui receberam o pseudônimo de José, Alex, Gilda, Ângela e Ester) e tiveram seus filhos, irmão ou (melhores) amigos mortos por assaltantes ou gangues de rua. Já Beatriz, Saramago, Sofia e Robert perderam parentes (filhos e irmão) em acidentes de trânsito.

Todos os participantes enfrentaram perdas muito duras e, sobre o tempo do luto, ou seja, o tempo cronológico da perda, a média foi de 7,8 anos e, a mediana, de cinco anos (variando entre quatro meses e 15 anos).

O campo empírico mostrou que a maioria dos participantes conseguiu seguir com suas vidas. Não sem dor, sofrimento, memória, repetição e saudade. Mas

a vida seguiu. Neste subgrupo, não houve perda de sentido do viver. Os principais fatores relacionados a uma saída saudável do luto envolveram: manutenção da rotina anterior à perda, manutenção dos vínculos sociais, pedir ajuda, manutenção de cuidados com a saúde, busca por atividades de lazer e expectativas ou projetos de futuro. Os casos em que houve uma saída ruim (ou uma não saída) do luto são os que envolveram perda do sentido do viver.

As participantes que ficaram “estancadas” no luto (Moema e Madalena), são as que já apresentavam problemas psicológicos prévios às experiências violentas. Estas pessoas, que já “cambaleavam”, continuaram cambaleando depois de perderem pessoas queridas de maneira violenta. Sobre outras duas participantes (Rose e Miriam), não foi possível concluir se “ficaram bem” ou “ficaram mal” após a perda.

A história de vida pregressa e a elaboração do luto dão pistas para explicar por que algumas pessoas seguem adiante e outras não. O ponto aqui não é só o “trauma” ou a experiência potencialmente traumática, mas os limites impostos (ou não) à sua elaboração. Para alguns participantes, houve resignificação das experiências. Essa resignificação apontou para uma nova forma de existir, de seguir e de produzir novos valores. Nesse intento, a história de vida, como método e como teoria, possibilitou ou facilitou o compromisso com a rememoração; rememorar para dar sentido ao que aconteceu. É como mostrou Alex, participante desta investigação, a memória não precisa ser apenas a memória da dor. Pode ser, em suas palavras, uma “doce lembrança”.

A família foi a principal instituição tradicional utilizada pelos participantes como possibilidade de enfrentamento. Apenas três participantes (Gilda, Madalena e Rose) relataram frequentar uma igreja (enquanto instituição que possibilitou algum suporte às vítimas indiretas) com regularidade. A maioria, no entanto, (11 em 13 – apenas José e Robert não relataram esse tipo de ajuda) mencionou, em diferentes graus, algum tipo de apoio espiritual em suas vidas: crença em uma possibilidade de continuidade de existência, esperança de um reencontro na além-vida e certeza da justiça divina. O campo empírico desta pesquisa me fez concluir que, mesmo não frequentando uma igreja, existe nas histórias de vida uma forte presença de componente religioso.

O trabalho também surgiu como importante modo de enfrentamento da violência urbana. No momento das entrevistas, seis participantes (José, Moema,

Sofia, Ângela, Robert e Ester) exerciam atividade remunerada. Três mulheres não trabalhavam: Miriam deixou de trabalhar depois que sofreu um AVC e hoje é sustentada por sua mãe idosa; Rose vive da renda de um aluguel e eventualmente cuida de crianças, nunca mais trabalhou em emprego fixo depois que a filha foi assassinada; Beatriz não voltou a trabalhar depois que perdeu o filho no acidente de carro. Alex, Saramago e Gilda são aposentados. Madalena é aposentada, mas segue trabalhando fora de casa.

É importante registrar que a maioria dos participantes (sete em 13) ficou sem trabalhar – ou parou de trabalhar definitivamente – após perder entes queridos para a violência urbana. No entanto, seis entrevistados disseram que após perderem seus parentes dedicaram-se ao trabalho como forma de lidar com a dor. José conta: “*me dediquei ao trabalho com afinco*”. Moema se apegou ao trabalho e criou um “*modo só meu*”. Trabalhar é a única coisa que a faz sair de casa. Gilda trabalhou por quase uma década na Prefeitura Comunitária de sua quadra, depois que seu filho morreu. Era um trabalho voluntário e que tinha uma função importante de coesão e apoio social onde mora. Ângela segue trabalhando como doméstica na casa de uma patroa que a apoiou muito depois que perdeu sua filha e conta que gosta muito de trabalhar na creche de seu bairro. Saramago diz que sempre gostou de trabalhar e que não queria ser militar, mas se tornou policial pela segurança econômica da família e foi aprendendo a gostar da profissão. Teve um período de licença após a morte do filho, mas retornou às suas atividades. Por fim, a senhora Madalena, que já é aposentada, continua trabalhando, não apenas porque precisa do dinheiro, mas também porque “*o trabalho é uma terapia*”. Trabalhar é uma das poucas atividades desenvolvidas fora do âmbito doméstico por Madalena.

Sobre o apoio social, destacamos que os vínculos de afeto e apoio são um potente incentivo para lutar contra a adversidade. Muitos dos que superaram as piores turbulências costumam apontar como chave de sua resistência o carinho e o apoio que receberam de pessoas (conhecidas ou não) em algum momento de sua vida. O campo empírico com vítimas de violência permite concluir que o apoio social é um recurso importante de enfrentamento de situações difíceis. Os suportes sociais são fundamentais para a manutenção da saúde mental, visto que uma rede social fortalecida ajuda o indivíduo a enfrentar situações estressantes e potencialmente traumáticas (SONODA, 2016).

Com relação aos ativismos urbanos, nesta pesquisa, cinco (em 13) participantes utilizaram essa instituição como um suporte para elaborar as experiências violentas. Dois deles, Gilda e José (que são mãe e filho) sempre desenvolveram algum tipo de “trabalho social”: ela vinculada à caridade e à igreja; ele, muito sensível e preocupado com a “questão social”. Após perderem uma pessoa próxima na família, passaram a militar juntos em ativismos urbanos de enfrentamento à violência. Já José, Ângela e Rose começaram a “lutar por uma causa” apenas depois de perderem parentes de forma violenta. Suas atuações foram muito intensas nos anos imediatos após a perda, tendo diminuído com o passar do tempo. Esse subgrupo conseguiu dar um sentido às suas histórias mediante a arte, a palavra, a busca por justiça, a mediação, a austeridade, a empatia, e outros recursos.

A maioria dos participantes fez uso de psicoterapia no primeiro ano de luto (oito em 13). Outros fizeram esse tipo de tratamento antes de sofrer uma experiência violenta por conta de outras demandas ou outras perdas. Por fim, quatro participantes se submeteram ao tratamento psicoterápico por um período mais longo, superior a dois anos (ainda que não ininterruptamente).

Oito participantes fizeram uso, com prescrição médica, de pelo menos uma medicação psicotrópica durante os primeiros meses de luto. Quatro participantes usaram esse tipo de medicação antes de se tornarem vítimas indiretas da violência, por outras demandas. Cabe ressaltar que essa estratégia foi utilizada por um tempo curto (semanas a meses). A exceção foi a participante Ester, que nunca deixou de usar esse tipo de medicação após sua perda. Ficou claro, nesta investigação que essa estratégia, sozinha, não é eficaz como possibilidade de elaboração ou ressignificação de experiências adversas.

Apenas um participante relatou fazer uso de drogas ilícitas como tentativa de enfrentamento da experiência violenta: Robert, que usou drogas de forma intensa após perder o irmão. Esse uso se estendeu por alguns anos. Não foi possível concluir se o jovem participante chegou a desenvolver um quadro de dependência química.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão da literatura especializada e a análise dos dados obtidos em campo nos fizeram concluir que marcos microsociológicos (relativos às condições

de vida), pautas psicossociológicas (família e outros grupos de pertencimento e relações de amizade e confiança) e fatores de caráter mais “individual” (interesses, conflitos, estratégias individuais, busca por ajuda especializada etc.) parecem estar articulados nos processos de luto. Os participantes que “ficaram bem” são os que mais apresentaram relações fortes com as instituições tradicionais e que utilizaram as instituições não tradicionais por algum tempo após a experiência adversa.

Para alguns participantes, houve possibilidade de reorganização e mesmo ressignificação das experiências, de forma muito lenta e com muito sofrimento. Para os que perderam entes queridos, existe em comum uma triste constatação: a dor não acaba. Eles nunca se recuperarão por completo. Isso também independe do tempo do luto. Os anos não curam e a saudade tampouco passa. O que difere é a forma como cada um lida com a perda, com os planos futuros e com a saudade.

O subgrupo de participantes que “ficou bem” (nove em 13) após sofrer experiências potencialmente traumáticas está formado por aqueles que tiveram seus parentes mortos em latrocínio, por “gangues de rua” ou em acidentes de trânsito. Em suas histórias, é possível identificar, sem dificuldades e para todo o grupo, a redefinição, busca ou construção de *projetos de futuro* que, em outras palavras, seria o próprio “sentido da vida”, na expressão de Viktor Frankl (2004).

Apesar das limitações inerentes ao método adotado, concluímos que em uma pesquisa psicanalítica existe a possibilidade de articulação entre *história de vida e reconstrução*. No sentido amplo do termo, toda investigação psicanalítica tem efeito terapêutico. Esse “efeito terapêutico”, embora não tenha sido um objetivo do trabalho de campo, pode ser identificado em alguns dos participantes.

Contar sua história pode ter efeitos transformativos pela tomada de consciência do que somos e do peso do ambiente social; pode nos permitir entrar em uma história coletiva da qual participamos; e nos permite atualizar nossos conhecimentos. Cada narrador leva uma parte da memória do mundo (ENRÍQUEZ, 2002). Assim, contar aquilo que é feio, difícil, insuportável e potencialmente traumático pode ser uma possibilidade de esboçar outro presente e uma nova história. É uma possibilidade de voltar a sonhar, de fazer novos planos, de seguir com a vida apesar de tudo: do vazio, do luto, da dor, da saudade. Na clínica ou na pesquisa, trata-se de um espaço para reacender a lembrança, repetir, perlaborar para, se tudo der certo, elaborar. Trata-se de lembrar para esquecer e mudar a relação com a história pessoal. Ao nomear o que não tem nome, o sujeito pode

encontrar sentido para o estranho que o habita. Pode operar uma restauração da história, provocando uma verdadeira reconstrução biográfica. Mas isso é sempre tão somente uma potencialidade.

REFERÊNCIAS

BERTAUX, D. **Biography and society: the life-history approach in the social sciences**. Beverly Hills: Sage, 1981.

ENRIQUEZ, E. El relato de vida: interfaz entre intimidad y vida colectiva. **Perfiles latinoamericanos**, v. 10, n. 21, p. 35-47, jan./jun. 2002.

FRANKL, V. **El hombre em busca de sentido**. Barcelona: Herder, 2004.

FREITAS, J. L.; MICHEL, L. H. A maior dor do mundo: o luto materno em uma perspectiva fenomenológica. **Psicologia em Estudo**, v. 19, n. 2, p. 273-283, abr./jun. 2014.

FREUD, S. Três ensaios sobre a Teoria da Sexualidade. In: FREUD, Sigmund. **Obras Completas**, ESB, v. V. Rio de Janeiro: Imago, 1905.

_____. Psicologia de grupo e a análise do Ego. In: FREUD, Sigmund. **Obras Completas**, ESB, v. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1921.

GAULEJAC, V. Lo irreductible social y lo irreductible psíquico. **Perfiles Latinoamericanos**, v. 10, n. 21, p. 49-71, jan./jun., 2002.

GAULEJAC, V.; MARQUEZ, S. R.; TARACENA, E. Historia de vida. **Psicoanálisis y sociología clínica**. Querétaro: UAC/Universidad Autónoma de Querétaro, 2005.

GULLESTAD, M. Infâncias imaginadas: construções do eu e da sociedade nas histórias de vida. **Educação e Sociedade**, 26(91), p. 509-534, maio/ago. 2005.

LEJEUNE, P. **Le pacte autobiographique**. Paris: Seuil, 1975.

MEIHY, J. C. **Manual de História oral**. São Paulo: Loyola, 1998.

QUEZADA, M. T. P. La violencia, que nos toca a todos: una mirada desde la

historia del maltrato en la escuela. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas e Educação**, v. 20, n. 75, p. 243-260, abr./jun. 2012.

SONODA, K. da C. L. **Violência urbana no Distrito Federal: histórias de vida de vítimas indiretas e seus trabalhos de luto**. Brasília: UnB, 2016 (Tese de Doutorado).

SOUZA, M. L. de. **Fobópole: o medo generalizado e a militarização da questão urbana**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

THOMAS, W.; ZNANIECKI, F. **El campesino polaco en Europa y en América**. Madrid: Boletín Oficial del Estado, 2004.

OS EMPRESÁRIOS DA CONSTRUÇÃO CIVIL E A DISTINÇÃO SOCIAL EM BRASÍLIA: OBJETO, IMPLICAÇÃO E JUSTIFICATIVA

CAROLINA VICENTE FERREIRA LIMA

O texto aqui apresentado faz parte do exercício de reflexão da pesquisadora a respeito da implicação por ela mesma vivida do tema de pesquisa que investiga. Além disso, trata da delimitação e da descrição do objeto de pesquisa e discorre sobre aspectos que justificam sua investigação. Por se tratar de uma pesquisa ainda em andamento, não se apresentam dados conclusivos.

A redação desse artigo se insere na jornada de pesquisa sobre desigualdade socioeconômica, formação de hierarquias sociais e distinção social no Brasil contemporâneo. Tomando um grupo de empreiteiros da cidade de Brasília (capital federal) como grupo empírico, utiliza-se a abordagem da sociologia clínica (GAULEJAC, 2006; 2012; 2014; SÉVIGNY, 2001) e o método de narrativas de vida como forma de aproximação do real e como tentativa de compreensão de como se dá a formação e a manutenção da desigualdade socioeconômica e dos desdobramentos simbólicos que dela advém.

A pesquisa em questão investiga os fenômenos de desigualdade socioeconômica, formação de hierarquias sociais e distinção social, tomando o espaço social da cidade de Brasília como cenário, e tendo como objetivo investigar a produção e a reprodução da condição socioeconômica abastada de certo número de famílias ligadas ao ramo de construção civil da cidade. O grupo empírico é composto por empresários de destaque no setor e pode se estender a seus familiares: esposas, filhos(as), noras, genros, netos(as). É composto por famílias de um dos segmentos profissionais mais endinheirados da capital federal¹, responsável pela construção de edificações em uma cidade que está em constante crescimento e que nos últimos trinta anos passou por um intenso processo de metropolização – constitui atualmente uma região metropolitana de cerca de 3,5 milhões de habitantes.

A família aparece como um lugar privilegiado para pensar o universo social investigado. A noção de transmissão (GAULEJAC, 2012, p.119 - 124) é de interesse central nesta pesquisa e é pensada aqui como aquilo que inscreve os

atores sociais numa descendência ou num cruzamento de duas linhagens, junção que constitui um(a) herdeiro(a), cujo objetivo é transmitir o que se recebe das gerações anteriores, adaptando esse patrimônio ao mundo em mudança. A partir dessa perspectiva, a família é entendida como um espaço de socialização e transferência de patrimônio, tanto de ordem simbólica como material. Essas noções são importantes porque nos apresentam pistas de como a condição social abastada de certos grupos sociais pode ser mantida e perpetuada ao longo do tempo com base, entre outros elementos, também na família e na sua herança.

Seguindo as orientações que regem a abordagem da Sociologia Clínica (GAULEJAC, 2006; 2012; 2014; SÉVIGNY, 2001), busca-se empreender uma análise que contempla três níveis de realidade: a pessoal, a familiar e a macrosocial. A partir do método de histórias de vida, a expectativa é de aproximação da pesquisa ao que foi e é vivido pelos sujeitos, ou seja, a pesquisa aproxima-se da dimensão existencial. Dessa forma, intenciona-se apreender o sentido atribuído pelo ator à sua experiência e a partir daí alcançar o que há de fenômenos macrosociais em sua história de vida. Assim, a partir de sua vivência, compreendem-se dados relativos ao funcionamento do mundo social.

Tendo em conta o reduzido número de pesquisas no Brasil a respeito da parcela mais rica da população (CATTANI, 2009; MEDEIROS, 2005), proponho-me a investigar de perto a experiência daqueles que ocupam os estratos mais altos de uma sociedade marcada por grande desigualdade socioeconômica. Pensar em diferentes níveis de realidade (social, familiar, pessoal) parece-me adequado, visto que as desigualdades socioeconômicas levam a relações de poder entre classes, e esta é uma questão social que atravessa as famílias, as relações conjugais, as relações entre pais e filhos, as interações que se dão nos espaços das cidades, nos ambientes de trabalho, em diversos ambientes privados etc. Naturalmente, a investigação sobre a desigualdade socioeconômica está longe de esgotar as dimen-

1 De acordo com a empresa de consultoria inglesa *WealthInsight*, em pesquisa realizada entre os anos de 2007 e 2011, o Brasil possui 4.123 pessoas que se encaixam no que as consultoras chamam de *High Net Worth Individuals*, ou seja, indivíduos ultramilionários. Para fazer parte desse grupo, é necessário possuir um patrimônio individual de US\$ 30 milhões, entre participações financeiras, imóveis (excluindo a residência principal), caixa, renda e ações. Embora precisem dessa quantia em patrimônio para pertencer a essa categoria, no Brasil cada uma dessas pessoas possui cerca de US\$ 122 milhões. A parcela de ultramilionários que cabe à Brasília guarda suas peculiaridades, pois enquanto os dados relativos ao Brasil mostram que a principal área de investimento e crescimento do capital dessas pessoas é a indústria (12,4%) e a matéria-prima (10,9%), em Brasília, é a construção civil (10%) a principal fonte de capital dos muitos ricos (SAMORANO, 2013).

sões da desigualdade no Brasil; no entanto, olhar para a distribuição das riquezas é uma das maneiras de abordá-la.

A inquietação que motiva a pesquisa é a estrutura de distribuição de recursos em nossa sociedade. Uma vivência com maior participação em diferentes esferas (educação, consumo, política e mundo do trabalho) e com acesso a direitos sociais permite que algumas pessoas e grupos, do ponto de vista material e simbólico, sejam totalmente incluídos, portando por vezes alguns privilégios, enquanto outros grupos vivem em situação de baixa inserção e de falta de oportunidades. Em outras palavras, questiona-se como é possível que, na sociedade brasileira, que se autointitula democrática, exista uma diferença de oportunidades tão grande entre aqueles que a constituem. Mantendo essa perspectiva, investigam-se as diferenciações sociais a partir da vivência e da socialização daqueles que estão no topo da pirâmide social.

A motivação nasce também da escassez de estudos existente nas ciências sociais sobre a vida de pessoas em estratos sociais elevados. É curioso que o tema da estratificação e das desigualdades socioeconômicas ocupe posição central na sociologia, mas que haja poucos estudos investigando o polo mais rico da pirâmide socioeconômica. Nesse sentido, vale lembrar que não existem segmentos estanques quando o assunto são as desigualdades socioeconômicas, pois o polo riqueza e o polo pobreza, assim como os segmentos intermediários, mantêm relações necessárias e indissolúveis. Portanto, se queremos compreender as dinâmicas sociais associadas aos processos de desigualdades e hierarquização social, torna-se imprescindível investigar como vivem aqueles que ocupam posições mais altas na pirâmide social, pois seus interesses, seus comportamentos sociais e suas ações políticas afetam de maneira decisiva o conjunto da sociedade.

Há ainda os preconceitos pelo qual o tema passa e que atravessam tanto o campo científico quanto o senso comum, embora sejam de naturezas distintas.

De acordo com Cattani (2009, p. 558) a temática da riqueza sofre uma série de preconceitos associados à aparente falta de legitimidade política do tema. O estudo de populações pobres é considerado prioritário em vários campos de conhecimento e na definição de políticas de Estado. De maneira geral, compreende-se que estudar tais populações é parte indispensável para a estratégia de combate à pobreza, para o empoderamento dos sujeitos e para a diminuição da desigualdade gritante. O que de fato o é. E se pensarmos especificamente na sociedade brasileira, isso se torna ainda mais urgente devido à grande desigualdade

socioeconômica sob a qual vivemos. No entanto, e sem desconsiderar a importância desses estudos, gostaria de fazer algumas considerações sobre esse quadro. Primeiramente, para compreender as desigualdades socioeconômicas, é necessário pesquisar aqueles que ocupam o alto da pirâmide social, pelo simples fato de que no mundo social não existem segmentos isolados, sendo que todos os estratos vivem em situação de interdependência e se influenciam mutuamente. Sobre a interdependência dos estratos e a aparente falta de legitimidade política que o tema sofre e que se traduz, inclusive, na distribuição de verbas para pesquisa, transcrevo as palavras de Cattani (2009, p. 558):

Confrontados dois projetos concorrentes – um que visa a, hipoteticamente, estudar “Estratégias de sobrevivência da população pobre da favela X”; e outro que busca analisar “Sociabilidade e padrões de consumo no condomínio fechado de alto luxo Y” – a tendência será priorizar aquele que, aparentemente, tem uma função social. É bem provável que o segundo seja considerado um tema fútil, não merecedor de apoio governamental. A produção de conhecimento, no primeiro caso, pode ser indispensável para uma correta avaliação das políticas que auxiliem os envolvidos a saírem da situação de pobreza. Mas, a segunda proposta pode trazer elementos explicativos do contínuo e renovado processo de produção de pobreza. No caso específico, parte dos moradores do condomínio Y é composta pelos mesmos empresários que, durante os jogos de golfe, socializam as estratégias de guerrilha trabalhista para explorar os trabalhadores da favela X. Nas reuniões sociais, suas esposas elaboram listas negras para excluírem serventes e faxineiras que contestam o preço vil pago para limpar e cuidar das mansões. Além disso, a implantação do condomínio em área de preservação ambiental foi possível com a corrupção de funcionários públicos. Enquanto os favelados pagam impostos urbanos e sofrem com a falta de saneamento básico e de transporte decente, os moradores do condomínio de luxo gozam de isenção tributária e tiveram as suas vias de acesso asfaltadas pela prefeitura.

Além do preconceito de afirmar que o estudo dos ricos carece de relevância política, há ainda o desdobramento desse tipo de pensamento que, de forma ingênua, prega que estudar os pobres é se interessar pela causa dos pobres. Por paralelismo, estudar os ricos é se identificar com a causa dos ricos. Ou ainda, estudar elites econômicas é ser elitista (PINÇON; PINÇON-CHARLOT, 2007). Tal pensamento ronda de certa forma o campo científico, e, em especial, o das ciências sociais.

Julgo que seja muito importante questionar tal tipo de postura como forma

de evitar fórmulas e explicações simplistas e reificadas, que perpassam o campo científico e também o senso comum, com encadeamentos causais que levam a argumentos tais como: “se rico, então, necessariamente corrupto”, “se pertencente a segmentos mais altos na pirâmide socioeconômica, então, necessariamente explorador”, “se endinheirado, então, necessariamente egoísta e fútil”, ou ainda “se rico, então, livre de todo e qualquer tipo de conflito e sofrimento, seja ele social, psíquico” etc.

Evidentemente, não devemos misturar todas essas dimensões, a científica e a senso comum, e muito menos desconsiderar a outra faceta que essa inserção social muito específica proporciona a esses grupos sociais: a de admiração e de certa veneração, representando uma espécie de modelo a ser seguido. E, propriamente, a partir da hierarquização do mundo social, não podemos desconsiderar o fato de que ocupam posições de poder.

Posto isso, gostaria de esclarecer em que e como me sinto implicada com o tema de pesquisa. Mas antes farei um pequeno adendo a respeito do sentido e da importância que pensar a implicação do pesquisador em relação à sua pesquisa tem para a abordagem da Sociologia Clínica.

Em Sociologia Clínica leva-se bastante a sério aquela máxima tão difundida entre pesquisadores em ciências humanas de que “não existe ciência neutra”. A pergunta que se coloca é: “em que medida um pesquisador em ciências sociais, enquanto autor, fala de si mesmo?” (BOUILLOUD apud ISAAC SILVA, 2015, p. 123). Essa pergunta é central para essa abordagem, pois se acredita que sem o esforço de pensar-se em relação à pesquisa, o(a) pesquisador(a) corre o risco de projetar interesses e desejos inconscientes sobre aquilo que quer pesquisar, o que coloca em cheque todo o esforço de objetivação de seu objeto de pesquisa. Nesse sentido, a única via para alcançar a objetividade da análise é buscando compreender sua própria implicação quanto ao objeto que pesquisa. É importante trazer à tona aquilo que se encontra escondido, que o angustia em relação à realidade analisada. Deve-se, portanto, explicitar os interesses e desejos – conscientes e inconscientes – presentes na pesquisa e tentar compreender de que maneira eles se encontram nas escolhas teóricas e metodológicas que faz (DEVEREAUX apud ISAAC SILVA, 2015, p. 124).

Na esteira desse pensamento, apresento aqui minha própria implicação

quanto ao objeto de pesquisa que escolhi pesquisar, no intuito de fazer o importante exercício de trazer à tona o que se encontra escondido e, assim, fazer com um pouco mais de consciência as escolhas teóricas e metodológicas que guiam a investigação, assim como o trabalho com os dados da pesquisa.

Início com as seguintes perguntas: com efeito, por que essa sensibilidade particular com as diferenciações sociais? Com as hierarquias do mundo social? Com os sentimentos de superioridade e inferioridade, valorização ou desqualificação evocados pelas relações entre classes? Posso encontrar seus traços em meu romance familiar e em minha trajetória social? Eu penso que sim.

Primeiramente, sinto-me implicada enquanto participante da sociedade brasileira. Tendo eu nascido e crescido no Brasil e vivido boa parte da vida em duas grandes metrópoles do país, pude observar desde a infância as diferenças e as desigualdades na cidade. Acho que desde muito cedo recebi informações, talvez a partir da escola, talvez através da mídia, provavelmente a partir de ambas, de que no Brasil havia muita pobreza e que uma das evidências de nosso “subdesenvolvimento” era a miséria de boa parte de sua população. Também escutei muito e desde cedo, na escola e na família, que devíamos olhar para as pessoas em situação de pobreza. Nesse ponto particularmente, penso que o fato de ter feito boa parte de minha vida escolar em colégios religiosos de orientação católica e ter tido uma formação religiosa nesse sentido, tenha contribuído no aspecto de direcionar o olhar “àqueles que mais precisam”. A aproximação que tive da cosmologia católica, entretanto, não diz respeito a um questionamento das hierarquias sociais, mas sim à necessidade de benevolência e caridade dos mais ricos em relação aos mais necessitados e um olhar sobre as riquezas mundanas como valores não verdadeiramente importantes, ao passo que a fidelidade a Deus e a bondade com os demais seria mais fundamental. A noção de igualdade seria aquela que prega que todos são iguais perante Deus.

Sendo eu oriunda dos estratos intermediários, vinda de uma família pertencente ao que é conhecido pelo impreciso termo “classe média” (pai militar e mãe pedagoga), penso que tenha feito parte do projeto parental no qual estive envolvida, o desejo de que eu me igualasse ou ascendesse socialmente em relação aos meus pais, alcançando estratos sociais mais altos por meio de educação/colocação profissional e matrimônio. A partir de uma perspectiva de inserção no mundo social, isso representava a procura pelo máximo possível de aproximação da riqueza

za, um forte investimento em educação formal e a necessidade implícita de não permitir me confundir com os mais pobres. O projeto parental incluiu também que eu me tornasse uma pessoa religiosa, que adotasse os preceitos do catolicismo, tais como humildade, atenção ao próximo, fidelidade a Deus, caridade, obediência aos dogmas da Igreja etc.

Naturalmente, aqui se colocam exigências de ordem social, uma vez que o desejo de enriquecimento e delimitação de signos e símbolos de *status* são constituintes do mundo social, sendo amplamente difundidos entre os mais diversos grupos sociais. Acredito que exigências dessa ordem estiveram presentes em minha história de vida, assim como fazem parte da vida de muitas pessoas. Percebo, entretanto, que estive em contato com duas exigências de natureza conflitiva, uma de ordem familiar/religiosa, que dizia que *status* e bens materiais não importam verdadeiramente e outra, familiar/social que dizia que é necessário buscar a ascensão e a distinção social.

Na infância e na pré-adolescência, momento em que as crianças começam a comparar e a se comparar (tanto no plano do sexo quanto do estatuto social e da riqueza), percebi que minha família ocupava uma posição distanciada da urgência de satisfação de necessidades mais básicas e que, dada toda a pobreza que eu podia perceber e que era noticiada nos jornais, eu vivia em uma situação confortável. Por outro lado, também tinha plena consciência de que existiam grupos e pessoas que ocupavam posições superiores à minha, os quais invejei e desejei alcançar.

Penso que desde muito cedo fui sensível à diferença entre as classes, às questões simbólicas e narcísicas que a acompanham. Exigências de ordem psíquica e social, necessidade de posicionamento e comparações vivenciadas me despertaram o interesse pelo jogo sutil da luta por posições sociais e pelos sentimentos que a ela estão ligados. Talvez essa posição na classe média, relativamente distanciada da pobreza e das situações de humilhação e desqualificação social, mas ao mesmo tempo, sem acesso aos estratos mais altos, tenha me feito sensível aos processos de valorização e anulação que atravessam continuamente as relações sociais e à percepção da existência de sentimentos de superioridade e inferioridade ligados às posições sociais ocupadas.

O curso de ciências sociais, durante a graduação, me deu instrumentos para pensar essas relações, me possibilitou tomar ainda mais consciência de que a pobreza é a realidade de boa parte da população brasileira, de que no Brasil certas mudanças sociais são muito difíceis de serem promovidas devido à existência de

desigualdades seculares, de que as desigualdades são fruto de injustiças sociais e de que as relações entre classes são, muitas vezes, relações de dominação em que os aspectos simbólicos são tão determinantes quanto os econômicos. A experiência de estar no ambiente de uma universidade pública, em amplo processo de questionamento das posições sociais e em um momento de ampliação de seu espaço para o ingresso de estudantes que antes tinham pouco acesso ao ensino superior, me permitiu vivenciar situações contraditórias. Se por um lado me permitiu ter contato com pessoas, participar de discussões e ampliar as possibilidades de visão, por outro me colocou em situações em que minha própria história de vida e minha trajetória social, por ter vindo dos estratos intermediários, foi, senão deslegitimada, ao menos tratada como livre de sofrimentos e percalços. Acho que o incômodo despertado por essa experiência me permitiu olhar para o grupo com o qual escolho trabalhar, um segmento pouco investigado nos estudos das ciências sociais, na tentativa de contribuir com esse campo de estudos a partir da função própria do cientista social, a de compreender a complexidade do real.

Considero que um desafio ao desenvolvimento desta pesquisa é abordar o tema sem adotar de antemão um tom acusatório em relação aos sujeitos da pesquisa, tom que por vezes perpassa o campo sociológico a partir de uma perspectiva que os coloca como geradores de injustiças sociais. O desafio se coloca porque ao mesmo tempo em que pretendo evitar o tom acusatório, gostaria de não abandonar o campo sociológico e suas contribuições no que tange à crítica a estruturas sociais reprodutoras de desigualdades e sofrimentos sociais e psíquicos.

Conforme apontado por Medeiros (2005, p. 16-18), a maioria dos estudos sobre desigualdade parte de uma base normativa, e essa base é fundamental para a escolha das desigualdades que devem ser analisadas e para a forma como devem ser tratadas. A existência de diferenças entre os indivíduos de uma sociedade é um fato óbvio. São teorias que estabelecem quais desigualdades podem ser consideradas injustas e quais, portanto, deveriam ser corrigidas. O igualitarismo moderno tem por base a ideia de que grande parte das desigualdades nas condições de vida das pessoas são fruto de injustiças prévias². Essa base normativa também está presente em minha pesquisa. O estudo parte da noção de que as desigualdades no Brasil são excessivas, constituindo fonte de sofrimento social e psíquico para muitas pessoas. O conflito distributivo está posto e pulsa intensamente. Este estudo visa, por meio da investigação da vivência da parcela mais abastada desse embate, contribuir para o melhor entendimento do que está em jogo quando tra-

tamos de hierarquias socioeconômicas no Brasil.

REFERÊNCIAS

CATTANI, A. Riqueza e Desigualdade. *Caderno CRH*, Salvador, v. 22, n. 57, p. 547-561, set./dez. 2009.

GAULEJAC, V. de. *A neurose de classe: trajetória social e conflitos de identidade*. São Paulo: Via Lettera, 2014.

_____. *As origens da vergonha*. São Paulo: Via Lettera, 2006.

_____. *L'histoire em héritage: Roman familial et trajectoire sociale*. Paris: Éditions Payot & Rivages, 2012.

ISAAC SILVA, P. *O que fazemos do que fazem de nós: trajetórias sociais e militância entre os catadores de materiais recicláveis no Brasil*. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade de Brasília, 2015.

MEDEIROS, M. *O que faz os ricos ricos: o outro lado da desigualdade brasileira*. São Paulo: Hucitec, 2005.

PINÇON, M.; PINÇON-CHARLOT, M. Sociologia da alta burguesia. *Sociologias*, São Paulo, n. 18, jul./dez. 2007.

SÉVIGNY, R. Abordagem clínica nas ciências humanas. In: ARAUJO, J. N. G.; CARRETEIRO, T. C. (Orgs.). *Cenários sociais e abordagem clínica*. São Paulo: Escuta; Belo Horizonte, Fumec, 2001.

2 Existem inúmeras teorias que tratam da questão da justiça social, e elas serão trabalhadas com mais profundidade em outra ocasião. No entanto, vale dizer que nem sempre se teve o entendimento de que as hierarquias sociais seriam injustas ou teriam origem a partir de injustiças. Tal mudança de paradigma remete ao período da revolução francesa em 1789. O texto *Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade*, de Jean-Jacques Rousseau, publicado em 1754, é amplamente reconhecido como um dos marcos do debate moderno sobre a desigualdade. Nele, Rousseau enfatiza a importância da igualdade de direitos políticos e, em menor proporção, de algum grau de igualdade de condições de vida, assumindo que as desigualdades observadas são um produto social em geral criado a partir de injustiças (ROUSSEAU apud MEDEIROS, 2005, p. 55). Essas ideias estão na base de um pensamento que irá influenciar posteriormente muitos autores, principalmente sociólogos e economistas políticos.

SOFRIMENTO SOCIAL NO COLAPSO DA CIDADANIA DO CONSUMO: ENSAIO SOBRE O LIVRO *LUXÚRIA*

ALEXANDRE MARINHO PIMENTA

Neste ensaio, será analisado o romance *Luxúria* (BONASSI, 2015) através de uma abordagem clínica. O foco serão as formas, as causas e as consequências do sofrimento social – sobretudo no âmbito familiar-geracional – presentes na dita cidadania brasileira do consumo, bem como a sua crise.

De forma sucinta, por *sofrimento social* se entende tanto o sofrimento quantitativa e qualitativamente social – ou seja, representado numericamente e causado e manifestado socialmente – quanto aquele que provém da

relação com a vulnerabilidade estrutural de uma sociedade de propriedade de si, ou seja, relaciona-se à autonomização da existência enquanto norma social de uma sociedade que não oferece as garantias para que esta mesma autonomização se dê. Não há mais suportes institucionais, não há proteções formais. Assim, as fragilidades individuais, nascidas das exigências sociais de autonomia e de realização, se dariam em uma configuração social que, paradoxalmente, desinstitucionaliza e privatiza a atividade social de maneira geral (WERLANG; MENDES, 2013, p. 753).

Analisar fenômenos psicossociais através de uma abordagem clínica não significa desprezar as dimensões políticas e econômicas. Pelo contrário, apenas através de uma contextualização geral e macro é que podemos compreender os sentidos dos indivíduos e sua dimensão psíquica. Ou seja, a tese de que não “há fenômenos sociais que não sejam fenômenos psíquicos” (GAULEJAC, GIRARD, 2013, p. 410) deve ser entendida também por seu inverso. Como diz Sévigny (2011, p. 22) “o clínico vai explorar o ponto de vista dos atores individuais, mas tentará também circunscrever o contexto social ou coletivo das representações individuais”. Sendo assim, faz-se necessário realizar um breve panorama conjuntural.

O Brasil vivenciou, entre a década de 2000 e 2010, um significativo crescimento econômico, impulsionado, entre outros fatores, pela demanda externa por *commodities* e seus altos preços. Enquanto vários países centrais do capitalismo

afundavam com a grande recessão desde 2008, o Brasil conseguiu uma rápida recuperação. Após uma leve queda do PIB (Produto Interno Bruto) em 2009 (- 0,5%), o ano de 2010 apresentou um crescimento invejável de 7,5%, acima da média mundial (BRASIL, 2011). O impacto da crise por aqui chegou a ser denominado inclusive de “marolinha” pelo então presidente Lula. Todavia, a economia mundial continuou retraída, com a demanda e os preços das *commodities* diminuindo, e o país começou a entrar numa espiral recessiva somada a uma grave crise política, radicalizada após manifestações de massa em 2013 e após uma apertada reeleição do Partido dos Trabalhadores (PT) em 2014, que pouco depois seria isolado e afastado como bode expiatório.

Num curto período de tempo, o Brasil saiu de mais uma rodada frustrada como país do futuro – a notoriedade internacional crescente e a ampla aprovação popular do governo eram sinais evidentes dessa tese – para um país no buraco e sem perspectivas a curto prazo, com violentíssimos conflitos intra e interclasses e forte polarização ideológica da sociedade.

O suspiro antes do mergulho foi comandado pelo governo do PT, cuja origem está no movimento popular e sindical, e que, após uma virada pragmática, firmou-se na Presidência da República e construiu uma base aliada bastante heterogênea. Sua linha econômica foi marcada, de uma maneira geral, por um “hibridismo” entre continuidade das políticas neoliberais e traços desenvolvimentistas (MORAIS; SAAD-FILHO, 2011). De toda forma, para a maioria da população, a ampliação de políticas sociais focalizadas e o fomento do mercado de trabalho formal e do crédito fácil marcaram esse momento brasileiro. Por ter ocorrido em um país de histórico e estrutura brutalmente desiguais, isso possuiu um significado político significativo – apesar de as últimas pesquisas questionarem o impacto real em tal estrutura (MEDEIROS; SOUZA; CASTRO, 2015).

Diferentemente de outros países latino-americanos que também viveram uma guinada política-ideológica à esquerda, o Brasil não combinou a ascensão de faixas de extrema pobreza, pobreza e informalidade com a ampliação significativa da organização e da luta popular e/ou alterações institucionais mais profundas. Em seu estudo comparativo entre o petismo e o chavismo, Moraes (2014, p. 390) mostra como as diferentes trajetórias de luta de classes no Brasil e na Venezuela, respectivamente, geraram relações de governo-movimentos díspares em muitos pontos. Mesmo com o fenômeno comum da cooptação estatal, a experiência ve-

nezuelana foi muito mais radical na sintonia entre o governo e os movimentos sociais, com a manutenção da força e da relativa independência dos últimos. Boito, Galvão e Marcelino (2009, p. 36) falam que no Brasil, na década de 2000, com o petismo no poder, houve uma “acomodação política do movimento operário e popular”. Os sindicatos do Brasil, ao se tornarem cada vez mais um setor cristalizado na máquina estatal, sem de fato se inserirem nas massas, transformaram a figura do sindicalista em algo mais próximo de um novo tipo de empresário:

as capas mais altas do antigo proletariado converteram-se, em parte, no que Robert Reich chamou de “analistas simbólicos”: são administradores de fundos de previdência complementar, oriundos das antigas empresas estatais [...]; fazem parte de conselhos de administração, como o do BNDES, a título de representantes dos trabalhadores. [...] Tal simulacro produziu o que Robert Kurz chamou de “sujeitos monetários”: trabalhadores que ascendem a essas funções estão preocupados com a rentabilidade de tais fundos, que ao mesmo tempo financiam a reestruturação produtiva que produz desemprego (OLIVEIRA, 2013, p. 146).

Chamou-se então de “cidadania do consumo” a tentativa de explicar esse ambíguo fenômeno social, enfatizando o aspecto político-cultural gerado pela ampliação da renda direta e indireta de uma grande parcela da população de trabalhadores – que de repente se instalou na chamada e discutível “nova classe média”. Isso explica a construção de identidades e formas de vida em um contexto de reconhecimento social na esfera econômica. Essas individualidades se pautam pela postura individualista e de valorização do consumo como finalidade e sentido social último.

Para Giovanni Alves (2012), tal cidadania do consumo surgiu no capitalismo central do pós-guerra. Segundo ele, nesse período:

A própria formação das individualidades pessoais de classe ocorriam (sic) com a elaboração de expectativas, anseios e utopias da carreira profissional e inserção laboral capazes de permitir a obtenção de capacidade aquisitiva, não apenas para satisfazer as necessidades básicas, mas os carecimentos sociais do admirável mundo novo das mercadorias (ALVES, 2012).

O caso brasileiro de tal cidadania, assim, é um fenômeno tardio e potencializado pelas transformações ocasionadas pelo neoliberalismo, como o fortalecimento de relações mercantis nas mais diversas esferas da vida social e a queda de

qualquer alternativa societária concreta ao capitalismo pós-guerra fria. Segundo pesquisa do Laboratório de Estudos da Família, Relação de Gênero e Sexualidade – LEFAM-USP (SARAIVA et al., 2015, p. 56), essa cidadania do consumo é correlata a novas formas de sociabilidade e produção de subjetividade; a um novo terreno cultural e estilo de vida cujo lema é “vencer (sozinho) na vida” – que é sinônimo de poder, de consumir mais e melhor:

A esperança e a ideia de vencer na vida constituem uma espécie de discurso religioso destes tempos. A esperança projetada para o futuro, mas o futuro é o de manterem-se consumindo, algo que se alcança pelos próprios esforços.

A sociedade do consumo possui tipos específicos de sofrimentos sociais. É próprio da temporalidade moderna a ausência de “espaço” para a perlaboração individual e coletiva, como enfatizou recentemente Kehl (2009). A sociabilidade regida por choques sociais, desfiliação e imperativos de gozo potencializam, por exemplo, estados depressivos e ansiosos. “A tristeza, os desânimos, as simples manifestações da dor de viver parecem intoleráveis em uma sociedade que aposta na euforia como valor agregado a todos os pequenos bens em oferta no mercado” (KEHL, 2009, p. 31).

A crise, nesse contexto, potencializa essas características, e como é sabido por várias pesquisas, tem um impacto direto na vida psíquica dos indivíduos – basta lembrar do clássico estudo durkheimiano sobre o suicídio. A velocidade e a violência com que as relações estabelecidas e as expectativas são destruídas exigem dos sujeitos um forte nível de adaptação e ação diante de múltiplos processos de perdas e lutos. E pode-se indicar também a proliferação de mecanismos psicossociais como a fobia e a paranoia, presentes nos casos de xenofobia, integrante inclusive do período pós-crise de 1929.

Pelo menos desde de 2015, no Brasil, verifica-se certo colapso dessa cidadania do consumo. Os fatos indicam que as bases materiais e as políticas da cidadania do consumo se esgotaram. A rápida deterioração do mercado de trabalho brasileiro, o novo regime fiscal que se desenha através da austeridade, a falta de perspectiva de crescimento econômico significativo, o forte endividamento das famílias... tudo aponta para uma latente e ao mesmo tempo contínua transição histórica.

Esse curto período histórico brasileiro tinha permitido às famílias planejarem mais em longo prazo (SARAIVA et al., 2015) e sonharem com a realização

do eu-ideal nas novas gerações de filhos e sobrinhos. Isso ampliou enormemente a demanda em relação aos filhos, cuja herança se torna por vezes insuportável (KEHL, 2009). E desde o início do fim desse período, o fantasma do passado reapareceu, desarticulando projeções e disposições. De certa forma, tivemos um deslocamento de identidade de classe ascensional, de uma geração a outra, e depois uma ameaça de retorno. Bourdieu (2010, p. 233) enfatiza a gravidade dos dilemas envolvidos nessa neurose de classe quando fala das contradições da herança social e do quão destrutivo pode ser uma forte decepção nesse âmbito: “tendo liquidado as expectativas e as esperanças do pai, não lhes resta outra escolha a não ser abandonarem-se [pais e filhos] ao desespero [...] ou matarem simbolicamente, em seu próprio princípio, o ‘projeto’ dos pais” (BOURDIEU, 2010, p. 235). Em outro momento, o autor fala de um sentimento de dilaceramento quando da transgressão de um projeto familiar.

Luxúria (BONASSI, 2015), o último romance do escritor brasileiro Fernando Bonassi, consegue analisar de forma muito rica o momento histórico de transição sob a dimensão psicossociológica e familiar-geracional. Importante lembrar que a literatura sempre serviu como forma e espaço para pensar a teoria (e na teoria) social e psicológica. Os exemplos são vários, mas poderíamos ficar apenas com Marx e Freud, que em seus textos esbanjam referências literárias em suas argumentações e construções teóricas. Melo (2014, p. 107), que estudou a relação entre literatura e sociologia, especificamente em Marx, enfatiza as aproximações entre a narrativa e a ciência e afirma ser possível “compreender a obra literária para além do contexto meramente ficcional e o texto sociológico para além dos critérios científicos”.

Interessante frisar também que essa obra de Bonassi possui um objetivo mais ou menos confesso de retratar uma época, ser síntese de um período. Na abertura do livro, depara-se com o seguinte alerta: “baseado em pessoas e acontecimentos reais, lamentavelmente” (BONASSI, 2015, p. 8). E ao se considerar a biografia e as entrevistas recentes do escritor, nota-se o quanto os dilemas desse momento histórico lhe são caros pessoal e politicamente: Bonassi enfatiza com frequência o passado de sua família operária e das contradições do petismo. Nesse sentido, a análise da obra é também análise de um sujeito imerso no contexto que narra; a análise de suas fantasias e angústias historicamente situadas. No final, *Luxúria* acaba sendo um duplo testemunho de um tempo.

O livro em questão conta a história de uma família da “nova classe média” urbana em ascensão e sua posterior queda, com uma tragédia narrada num estilo veloz, feroz e fragmentado. O que define essa família – formada por um núcleo básico: trabalhador, dona de casa, filho e cão – enquanto sujeito, e ao mesmo tempo enquanto sintoma, é uma obsessiva busca de distinção e reafirmação de seu *status* pela via do consumo. O carro próprio. O jantar fora. A moradia em um condomínio, o Bairro Novo... Sem falar no objeto central da narrativa: a piscina comprada via financiamento. Esta surge como promessa de felicidade, de ascensão social definitiva, de garantia do vínculo familiar, uma prova de que o protagonista é de fato “especial”. Os atos sexuais do casal, praticados após suas compras, como a da piscina, são uma reafirmação da identidade entre consumo e família.

O trabalhador, que o autor não nomeia, o que facilita usá-lo como tipo ideal de um tempo, não se sente como um comum. Crer-se-á ainda mais especial após a piscina. Afinal, ele trabalha num setor da fábrica com ar-condicionado, longe dos outros operários.

Ele busca a ascensão social “sem garantias trabalhistas, sem proteção sindical, sem uma rede de solidariedade formada por outros da mesma categoria, nas condições de concorrência selvagem do capitalismo tardio” (KEHL, 2009, p. 89). Não precisa de seus colegas, e a referência ao sindicato só surge ao visitar seu velho no asilo de metalúrgicos. Esse pai asilado simboliza uma certa forma de vida que já não cabe mais para a cidade atual: a solidariedade e a coletividade vividas nas greves de 1979 ficaram no passado. Um pai que vê o esforço da criação de um filho, ao final, como uma autonegação moral, política e econômica. E assim, sem geração anterior que o sustente, sem referências solidificadas, eis que o protagonista se encontra no mundo para experimentar sua própria performance com os ditames consumistas postos aí – e que não dizem como lidar com sua herança, ou melhor, dizem apenas para destruí-la como entulho da história.

Lipovetsky (2007, p. 44-45) é muito preciso ao dizer que “numa época em que as tradições, a religião, a política são menos produtoras de identidade central, o consumo encarrega-se cada vez melhor de uma nova função identitária”. O consumo, na sociedade contemporânea e nessa conjuntura brasileira, imbrica-se com a constituição da subjetividade e dos laços sociais, num estranho hedonismo ditatorial.

Como não poderia deixar de ser, porém, há algo que não se encaixa nessa

trajetória de sucesso do consumidor crescente, como o amargor na boca e o desconforto físico não nomeado que toma de assalto o operário de vez em quando. A simulação dessa forma de vida, de ter que aparentar ser sempre mais, de não ter origens, ser sempre 0 km, apresenta falhas viscerais. O carro próprio, na prática, serve basicamente para se irritar e se engarrafar junto aos outros rivais em rodas, enquanto se intoxica com o ar de uma cidade “que tenta multiplicar o mesmo espaço sem sair do lugar” (BONASSI, 2015, p. 9). O condomínio nada mais é que uma armadilha, longe do trabalho e cuja prometida privacidade se reverte em vigilância, solidão e hostilidade. A piscina da revista não cabe na realidade, por estar além das medidas e do orçamento, e fica lá a eterna construção anunciando o fracasso reconhecido e sofrido na esfera individual. “Aqui, tudo é construção e já é ruína”, já dizia a canção. O narcisista e solitário “eu sou especial” que o protagonista vive repetindo possui um peso cruel, e sobre essa fala se ergue a tragédia.

Quando a tradição de uma geração anterior é substituída pela constante excitação ao gozo e pela realização própria pela via do consumo, que se tornam imperativos nessa sociedade, a “liberdade” se torna causa de sofrimentos psíquicos específicos: todo gozar parece medíocre; toda perda parece superdimensionada (SAROLDI, 2011, p. 146). Para Kehl (2009):

Se o liberalismo moderno representou uma enorme expansão no campo da liberdade individual e de escolhas de destino, tal alargamento no horizonte dos possíveis cobrou seu preço em termos de desamparo e de alienação. O neurótico moderno suporta mal as condições de seu ganho de liberdade, sobretudo porque uma parte desse ganho lhe é expropriada pelo aumento da velocidade (KEHL, 2009, p. 166).

Ao longo do livro, a angústia e a frustração da família vão crescendo junto com o endividamento exponencial: onde está o Eldorado prometido pela propaganda? Se a vez do operário, da base social, chegou, o que ou quem está atrasando a perfeição? O operário e sua família entram numa espiral sem fim (aliás, com um fim mortal – como a de um caso recente de um empresário falido que matou sua família e a si mesmo no Rio de Janeiro). O pecado capital que intitula o livro representa bem a saga consumista pelo excesso que se encerra na desgraça, nessa seara onde não há bordas, nem lastro, e que se dirige ao nada, como o capital fictício que reorganiza o mundo atual através de suas bolhas. *Luxúria* que traz sua negação: a impotência total do sujeito ao seguir os ditames vazios do consumo.

A família em questão é marcada por uma forte incomunicabilidade. O pai

usa do não dizer do sexo e das compras para falar algo de si para a esposa, para “garantir” sua união. A esposa, responsável por ser suporte da ascensão de seu marido e filho, vive para os outros e se afunda em seus antidepressivos para desaparecer e já não ter que assumir o que quer dizer. O filho, agredido na escola, fala com seus hematomas; o cão, com seus latidos (o único com nome!). Os contatos com os agentes extrafamiliares são meramente contratuais: a empregada doméstica, o dentista, o patrão, os serventes de obra, a atendente comercial, o pastor neopentecostal. Já não existe mais comunidade, espaço para indeterminações, mas um aglomerado de relações de compra e venda baseadas na competição e na fugacidade controlada e racionalizada. Chega-se ao limite de perguntar se ainda há algo a dizer, tamanho o absurdo da situação. Talvez por isso o linguajar chulo das personagens e sua coleção de xingamentos surgidos sem a existência de aspas ou travessões no texto.

O filho do casal é o herdeiro dessa ascensão e queda: dessa performance sem chão simbólico, sem enraizamento, sem passado (e por isso mesmo sem futuro possível). É filho único: um convite para repetir o pai na mesma solidão em que este se encontra e não consegue problematizar. Isso é o que menino sente, mas ninguém fala a respeito disso. O menino mesmo não escuta, hipnotizado pelos fones de ouvido, mergulhando em si diante do vasto mundo cheio de possibilidades, que só inibem seu desejo e o amedrontam, pois esse mesmo mundo desestabilizou suas primeiras referências: as parentais. Ele “não participa do entusiasmo dos adultos” (BONASSI, 2015, p. 86), ou ao menos do entusiasmo aparente, diante dessa época, juntamente com seus colegas de escola. Todos eles estão nessa posição produtora de angústia, buscando desafogá-la no banheiro da escola com desafios sádicos e masoquistas, num recuo à pulsão de morte, como salienta Kehl (2009).

O simples objeto de afeto da família, o cachorro que vive no quintal, muito comum entre as famílias populares do passado, em vez de ser ponte entre os pais e o filho, no compartilhamento de práticas de cuidado e projeção, se torna em objeto de agressividade, pois simboliza a pedra no meio do caminho para a construção da piscina faraônica – esta, ilusoriamente, a garantia de felicidade da família. Aqui, todos precisam mostrar constantemente o máximo de sua performance: superpai, supermãe, superfilho, supercão (de nome irônico, “Thor”). Ser simplesmente uma família como as outras já não basta; por isso a razão e a necessidade de destruí-la: nenhum vestígio do fracasso pode sobrar. As simples dores de gases do

filho se tornam um grande transtorno para a família, que não consegue lidar com o desconhecido, com a dor e com a negatividade. O plano de saúde é acionado de forma desesperada, pedindo socorro, não *pele* filho, mas *através* do filho. “E os dramas dos pais se transferem aos filhos. Em parte, porque os velhos desejam, em parte porque é a herança que os jovens aceitam carregar” (BONASSI, 2015, p. 32). A armadilha se repete para a geração mais nova.

O filho é uma figura ao mesmo tempo moderna, adulta, cheia de oportunidades e sem lugar, sem voz, isolada. Uma maturação instantânea que não consegue criar nada, denunciando assim a própria situação da família; a própria condição desesperada dos pais e a geração que vai do velho ao novo e de volta. Ele é herdeiro de tudo, até da piscina, e ao mesmo tempo de nada, pois o que é uma mercadoria pomposa, como a piscina, diante da pobreza e da precariedade moral, como dizia Benjamin (1987), de uma época que não consegue minimamente se inscrever em outra geração? O que é um vasto mundo diante de uma forma de vida sem condições de autonomia para suportá-lo?

O projeto da cidadania do consumo deteriorou formas de solidariedade essenciais a que as famílias brasileiras recorriam para ultrapassar períodos de dificuldades. Isso fica muito nítido no livro através de uma análise fundamentada na abordagem clínica. Apenas com os imperativos consumistas em mãos, a família fictício-real de Bonassi não encontra espaço e tempo para tratar de suas angústias e de seus sofrimentos. Seu final trágico aponta um futuro em suspenso e um desafio para superar essa forma de vida e gerar laços sociais que não se baseiem fundamentalmente na lógica contratual e individualista do mundo do consumo – essa nova esfera de captura da subjetividade do trabalhador. Ou, como dizia Adorno (1977, p. 288), esfera na qual nos achamos reis e somos, no fundo, apenas objetos.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. A indústria cultural. In: COHN, Gabriel (Org.). **Comunicação e Indústria Cultural**. São Paulo: Nacional, 1977.

ALVES, G. Capitalismo global, proletariedade e os limites da indignação. **Blog da Boitempo**. 2012. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2012/03/05/capitalismo-global-proletariedade-e-os-limites-da-indignacao/>>. Acesso em: 02 nov. 2016.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BOITO, A.; GALVÃO, A.; MARCELINO, P. Brasil: o movimento sindical e popular na década de 2000. **OSAL**. Buenos Aires, a. 10, n. 26, p. 35-56, out. 2009.

BONASSI, F. **Luxúria**. Rio de Janeiro: Record, 2015.

BOURDIEU, P. As contradições da herança. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Carta de Conjuntura**. Brasília, n. 12, 2011.

GAULEJAC, V. de; GIRARD, C. Sociologia Clínica. In: VIEIRA, F. de O.; MENDES, A.M.; MERLO, Á.R.C. **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013.

KEHL, M. R. **O tempo e o cão: a atualidade das depressões**. São Paulo: Boitempo, 2009.

LIPOVETSKY, G. **A felicidade paradoxal – ensaio sobre a sociedade do hiperconsumo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

MEDEIROS, M.; SOUZA, P. H. G. F. de; CASTRO, F. A. de. O topo da distribuição de renda no Brasil: primeiras estimativas com dados tributários e comparação com pesquisas domiciliares (2006-2012). **Dados**, Rio de Janeiro, v. 58, n. 1, p. 7-36, mar. 2015.

MELO, L. da S. **Elementos literários na arquitetura narrativa de Marx**. (Dissertação de mestrado). Brasília: UnB, 2014.

MORAES, W. dos S. de. Petismo e chavismo: variedades de capitalismo e de regulação trabalhista no Brasil e na Venezuela. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 57, n. 2, p. 359-397, nov. 2014.

MORAIS, L.; SAAD-FILHO, A. Da economia política à política econômica: o novo-desenvolvimentismo e o governo Lula. **Rev. Econ. Polit.**, São Paulo, v. 31, n. 4, p. 507-527, dez. 2011.

OLIVEIRA, F. *Crítica da razão dualista: o ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2013.

SARAIVA, L. F. de O. et al. A “nova classe média”: repercussões psicossociais em famílias brasileiras. *Psicol. USP*, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 52-61, abr. 2015.

SAROLDI, N. *O mal-estar na civilização: as obrigações do desejo na era da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

SÉVIGNY, R. *Abordagem clínica e ciências humanas*. In: ARAÚJO, José; CARRETEIRO, Teresa (Org.). *Cenários sociais e abordagem clínica*. São Paulo: Escuta; Belo Horizonte: FUMEC, 2001.

WERLANG, R.; MENDES, J. M. R. Sofrimento social. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 116, p. 743-768, dez. 2013.

MOVIMENTOS SOCIAIS E SUBJETIVIDADE. REVOLTA DOS PINGUINS, YO SOY 132 E JORNADAS DE JUNHO¹

MARCELLO CAVALCANTI BARRA

“Não há história muda”
Eduardo Galeano (2007, p. 216).

Christopher Dejours (2006, p. 38-40) escreve que o fato de os sindicatos e os partidos de esquerda terem menosprezado o tema da subjetividade no trabalho, deixou livre o campo de discussão, formulação e política para a ação dirigida pelas grandes corporações. Ainda mais: teria sido esse um fundamento central para a ascensão da sociedade da virilidade, que possibilitou a aceitação da injustiça social. Dejours (2006) corresponsabiliza essas organizações de esquerda pelo objetivismo e pela desumanidade da sociedade atual. No mesmo sentido, Christiane Girard Nunes (2016) relata que falar do sujeito e da subjetividade nas organizações mencionadas por Dejours (2006) já foi inaceitável e motivo da acusação de revisionismo.

De 2011 a 2013, o mundo presenciou movimentos de multidões. O presente texto analisa manifestações explícitas da subjetividade dessas mobilizações na América Latina – observadas por meio do uso da palavra “eu” –, em atos no espaço público: na chamada Revolta dos Pinguins, que se passou no Chile (2011-2012), no *Yo Soy 132* no México (2012) e nas Jornadas de Junho no Brasil (2013). O objetivo deste artigo é verificar o sentido social que tais manifestações subjetivas tiveram, quando a pergunta que se busca responder no texto é: o que as manifestações do eu em atos dos movimentos sociais têm a dizer? Após esta breve introdução, o percurso para respondê-la é a historicização dos três movimentos, a apresentação do método de análise, a apresentação das manifestações do eu, a interpretação dos resultados e, finalmente, uma curta conclusão.

¹ Agradeço a leitura pela Profa. Dirce M. Santos e Silva; entretanto, a responsabilidade é exclusiva do autor.

CONDIÇÕES PARA O MOVIMENTO SOCIAL

É necessária uma leitura de condições para o movimento social a fim de ajudar a compreender o que ocorreu mundialmente no período em tela. A crise econômica foi condição para as mobilizações sociais: como uma reação política ao impacto econômico da crise que eclodiu em 2007/2008, grandes mobilizações de massas e de setores foram vistas ao redor do mundo, entre 2011 e 2013. A chamada Primavera Árabe ou Revolução Árabe, o movimento de Indignados e Indignadas na Espanha por “Democracia Real Já” e o Occupy Wall Street impressionaram o mundo pela magnitude, velocidade e sequenciamento internacional com que ocorreram. O continente latino-americano, que viveu no começo do novo milênio a chamada Revolução Bolivariana, responde então ao fenômeno global participando do movimento.

A Revolta dos Pinguins, movimento dos e das estudantes secundaristas chilenas, já tinha se constituído historicamente em 2006. Com a força das conquistas obtidas ao pressionar o Estado, esse movimento reaparece no contexto ampliado das lutas mundiais no período seguinte. O alvo é a educação já bastante privatizada. As propostas do governo de Michelle Bachelet a tornariam ainda menos acessível, mais desigual e elitizada, como a proposta de acabar com o crédito para custear a educação universitária – o chamado Crédito com Aval do Estado (CAE), com juros bastante altos, em voga até na universidade pública, e ainda três vezes maior na privada. O estudantado lutou pelo direito à educação com igualdade de oportunidades. Já o movimento *Yo Soy 132*, no México, questionou o resultado das eleições presidenciais do país, cuja política estava dominada pelo Partido Revolucionário Institucional (PRI). O movimento teve uma sobrevida em 2014-2015, transformado ao questionar o desaparecimento de 43 estudantes de uma escola técnica rural em 2014.

A constituição das Jornadas de Junho tem uma história intrínseca ao Brasil, mas ainda sob a importância da conjuntura mundial. Em 2013, a mobilização pela redução da tarifa do ônibus começou em Porto Alegre (RS), em janeiro. Essa luta, contudo, não era nacionalmente nova, pois já em 2003 havia eclodido a Revolta do Buzú (ou “Buzu”), em Salvador (BA), movimento que tem relação com o surgimento do Movimento Passe Livre (MPL) (SARAIVA, 2016, p. 18). O movimento em Porto Alegre se configurou como uma frente de organizações de esquerda (“Bloco de Lutas”); movimentos sociais e partidos podiam partici-

par com o limite de duas bandeiras por ato de rua. Com a realização da segunda marcha, o movimento não alcança o resultado em deter o aumento da passagem em 7%, que entra em vigor em 25 de março de 2013 e eleva a passagem para R\$ 3,05. Na terceira marcha, dia 27 de março, o protesto segue para a frente da sede da prefeitura e apedreja o prédio, quebrando algumas vidraças.

Criminaliza-se, assim, o movimento. Nesse processo, a mídia teve um papel central quando a Rede Brasil Sul (RBS) – parceira das Organizações Globo – criou um ambiente de medo, utilizando o jornal do grupo, o Zero Hora. Ao invés de definhar, o movimento cresceu ao ganhar a solidariedade de outros setores da sociedade local, como o de rodoviários e rodoviárias (que ganhara mais influência da esquerda radical). Na velocidade das redes sociais (quando a maior era o Facebook), tais atos repercutiram em setores da vanguarda e, à luta do transporte, mobilizaram o MPL, que tinha mais força em São Paulo que em Porto Alegre. O MPL estendeu uma enorme faixa na avenida central da capital paulista: “Se a tarifa não baixar, São Paulo vai parar”.

A conjuntura brasileira era de crescimento da crise, levando em consideração os enormes investimentos públicos feitos em estádios de futebol para a Copa do Mundo de Futebol de 2014, o contingenciamento e o corte de investimentos sociais e a iminência de uma nova recessão. Comitês Populares da Copa questionavam os gastos com essa competição. O período do movimento em ascensão em São Paulo ocorria simultaneamente à Copa das Confederações de Futebol e em várias capitais brasileiras além da paulista. O movimento expandiu-se nacionalmente para centenas de cidades e milhões de pessoas, quando se chegou a contabilizar protestos em 438 cidades na primeira semana, após a grande explosão a partir da repressão da PM no dia 13 de junho em São Paulo. Até o começo de julho, o movimento teria mobilizado 11,9% da população brasileira (CNT; MDA Pesquisa, 2013, p. 24).

No contexto internacional, o grande fato precedente às Jornadas de Junho foi o crescimento do movimento social turco, que enfrentou o presidente Recep Tayyip Erdogan, que governava de modo cada vez mais autocrático. O acontecimento decisivo para estourar a situação foi a tentativa de transformar o espaço de uma praça na Turquia em uma área para *shopping center*.

Os elementos seguintes ajudam a resumir o contexto objetivo das Jornadas de Junho:

- piora da economia mundial, com crise nos países ricos: EUA e países europeus;
- diminuição do ritmo de crescimento da China, que leva à crise do modelo brasileiro primário de exportação e da economia nacional baseada nesse modelo;
- piora das condições sociais, aumento do desemprego, das tarifas, dos preços públicos e da inflação no Brasil;
- piora das condições de vida nas cidades brasileiras.

SOBRE O MÉTODO DESTA ARTIGO

A análise teve como base empírica fotos dos três movimentos latino-americanos, com uso do buscador de imagens do Google (2017). As expressões pesquisadas foram “Movilización estudiantil en Chile 2011”², “Yo Soy 132” e “Jornadas de junho de 2013”. Fez-se a busca de uma página inteira de fotos, totalizando, para cada movimento, quase 400 imagens. Selecionaram-se as fotos de manifestantes que estivessem atuando em espaços públicos e que estivessem portando suportes com a palavra “eu” escrita, o que ocorreu basicamente de duas maneiras³: em cartazes⁴ escritos à mão na primeira pessoa do singular, com o “eu” explícito ou com o sujeito oculto, e em outros “formatos criativos”, isto é, que usavam diferentes suportes, inclusive o corpo, como meio de expressão⁵. A Tabela I, a seguir, mostra os resultados quantitativos encontrados⁶:

2 A sequência de palavras “Movilización estudiantil en Chile 2011” foi usada como verbete do Wikipedia, já que, no Google Imagens (2007), a expressão “Revolta dos Pinguins” trazia fotos de pinguins.

3 Verificou-se que os suportes de texto escrito – bandeiras, faixas, *banners*, estandartes, cartazes – traziam tipos de mensagens diferentes. Há também subdivisões nos cartazes: aqueles escritos à mão, outros impressos e ainda aqueles com mais elaboração e mais qualidade visual. Também graças ao desenvolvimento do movimento social, sabe-se hoje que existem oficinas de cartazes.

4 Cartazes à mão tinham caráter mais espontâneo e livre, nos quais o eu podia aflorar mais, tornando a subjetividade do indivíduo mais nítida. Nesse formato, com esse suporte, a pessoa está na multidão; pode estar ou não em um coletivo organizativo, mas ela recorre menos à estrutura.

5 Retiraram-se imagens pertinentes a outros períodos históricos que não àquele que era objeto da análise.

6 Foram contabilizadas, ao final, só aquelas imagens em que foi possível localizar os endereços eletrônicos.

MOVIMENTOS SOCIAIS E SUBJETIVIDADE. REVOLTA DOS PINGUINS, YO SOY 132 E JORNADAS DE JUNHO

Tabela I – Total de imagens coletadas no Google: cartazes manuscritos, cartazes na primeira pessoa do singular (eu) e formatos criativos (inclusive o corpo) com uso da 1ª pessoa do singular.

	Revolta dos Pinguins	Yo Soy 132	Jornadas de Junho
Número de imagens	384	383	383
Cartazes escritos à mão	22	59	191
Cartazes com a palavra <i>eu</i>	4 ⁷	7 ⁸	6 ⁹
Formatos criativos com <i>eu</i>	2 ¹⁰	1 ¹¹	1 ¹²

Pelo caráter personalizado das imagens colhidas no Google, que apresenta resultados diferentes a cada busca e ao longo do tempo, a pesquisa teve algo de etnográfica. A etnografia traz o traço da não repetição da experiência, sendo que, a partir dessa vivência, é possível fazer reflexões e tirar conclusões. Em estudos sobre a complexidade, Edgar Morin (2011) observou a importância da parte em relação ao todo e de como o universal se processa no particular. Sob esse prisma, tenta-se interpretar as manifestações do eu.

7 As fotos escrevem: “No soy terrorista!!!” (Pinterest, 2011); “Prefiero un año perdido a un pueblo dormido” (PUEBLO EN LUCHA, 2011); “Hoy em mi dia quiero educación gratis y de calidad!” (MOVILIZACIÓN ESTUDIANTIL EN CHILE, 2011); “Mi futuro no tiene precio. No al lucro!” (LONDRES 38, 2012).

8 Texto e localização: “A los 6 años deje de creer en Sant Claus y a los 20 años deje de creer em Televisa y TV Azteca” (BARBOSA, 2012); “Yo tengo el valor! La televisa le vale!” (FAUSSET, 2012); “Por que decisión afecta mi futuro yo también soy 132” (NEVINS, 2012); “Soy chino, pero tengo cabeza” (TARDEO, 2012); “Soy bonita pero no pendeja [estúpida/covarde]. AntiPRI” (TARINGA, 2012); “Pienso, luego existo. AMLO” (LA OPINIÓN, 2012); “Yo soy #” [em seguida escreve uma fórmula matemática] (PROTOPLASMAKID, 2012).

9 Uma foto traz três frases com o eu: “Estou cansado desta merda”, “Sou muito mais que futebol e carnaval!”, “Eu vejo na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério” (CRUZ; BONIFÁCIO, 2014). As outras escrevem: “Copa do mundo, eu abro mão!! Quero [...] saúde, mor[adia e educação]” (ROSA, 2013); “Da Copa eu abro mão! Quero dinheiro pra saúde e educação!!!” (GOMES, 2014); “Na guerra pela educação, eu fico com estudantes” (MEKARI, 2015).

10 Texto e localização: “Y mi beca?” (BITAR, 2011); “Viendo mis órganos para poder pagar mi educación” (LEITES, 2011).

11 Texto e localização: “ni mi ojos cian [...] mi boca” (RAMOS, 2012).

12 “Cansei de ser manipulado” (PAIXÃO, 2014).

MANIFESTAÇÕES SUBJETIVAS NOS PROTESTOS

Revolta dos pinguins

As pessoas que se manifestaram usando a palavra “eu” fizeram reivindicações centralmente pela educação. Encontraram barreiras na manipulação da informação operada pelo governo/Estado e no controle que esse ator tem sobre a sociedade, que dificultava e prejudicava a mobilização. Dessa maneira, o confronto compôs a luta por direito à educação. Contra essa batalha, durante os protestos, tentou-se manipular o sentimento da opinião pública em favor do governo. Como um movimento robusto, majoritariamente da juventude, houve diversidade de posições e opiniões nas manifestações. Porém, mesmo contendo discursos do eu que aceitam o atual sistema econômico vigente, ao buscarem o resultado objetivo da educação – isto é, a certificação, o diploma –, a posição da maioria foi no sentido anticapitalista. A defesa dessa posição se deu de múltiplas formas: com a participação de crianças, com o uso do humor, da ironia e da graça.

O engajamento de crianças ocorreu com o uso discursivo do recurso do tempo: evocou o futuro e, dada a ocasião, a comemoração do dia das crianças. Como nos casos identificados as crianças não dominavam a escrita; os cartazes foram confeccionados, então, por adultos, provavelmente familiares. O cartaz de uma criança rechaçava peremptoriamente a lógica do sistema, ao escrever: “Meu futuro não tem preço. Não ao lucro!” (LONDRES 38, 2012)¹³, enquanto outro cartaz tacitamente trazia a aceitação das regras econômicas do Estado social, com a participação ativa do Estado. Na ordem atual da economia, isso é algo cada vez menos provável, considerando a crise capitalista e a falta ou a grande debilidade de alternativas políticas esquerdistas de massas. O cartaz de criança dizia: “Hoje no meu dia quero educação grátis e de qualidade!” (MOVILIZACIÓN ESTUDIANTIL EN CHILE, 2011). Se, no primeiro caso, rechaça-se imediatamente a educação da sociedade capitalista, o segundo localiza-se no meio termo entre educação capitalista e anticapitalista. Como se trata de acontecimento ocorrido no Chile – em que a educação foi remodelada e privatizada sob a ditadura de Augusto Pinochet –, entende-se que a escola gratuita e de qualidade contém nela mesma, dialeticamente, um caráter antissistêmico. A participação de crianças se

13 Tradução livre, doravante para todas as frases que originalmente estavam em espanhol. Conferir as notas de rodapé 8, 9, 11 e 12.

associa à ideia de possibilidade de futuro e à emoção do novo, do que vem, como a primavera.

Carregadas de humor, duas manifestações entravam na lógica de trocas do sistema capitalista. A primeira expressava: “Vendo meus órgãos para poder pagar minha educação” (LEITES, 2011). Irônica, na graça chega ao paroxismo de aceitar mutilar o corpo em favor de um bem intangível, privilegiando a mente em detrimento do restante do corpo, sob a chancela, reconhecimento e tutela social feita pelo Estado, com as certificações. Explicita-se assim o alto custo individual da educação no Chile, na troca que ela representa: o corpo físico entregue em favor da titulação e do reconhecimento do saber.

Em outra manifestação, tem-se uma troca – portanto, no espírito do sistema: entrega-se um ano de educação em prol da mobilização popular. Assim se escreveu: “Prefiro um ano perdido a um povo adormecido” (PUEBLO EN LUCHA, 2011). Portanto, o caráter politizador das manifestações confere-lhe um valor pedagógico. Nesse momento aparece a possibilidade do caráter constituidor dos movimentos na sociedade e também quando se chega à consciência de que a politização e a ação de massas têm o poder de criar a sociedade. Assim também conclui a professora Samira Kauchakje (2008, p. 667).

Com celulares, na velocidade da rede – sob o refrego do Estado –, e incitando a opinião pública, o ativismo militante passa a revelar a ação de má-fé de agentes estatais em criar provas fraudulentas que criminalizam o movimento. Chega-se a falar que há terroristas na militância. O movimento se colocou contra a manipulação: quando acusado de haver terrorismo no estudantado, a resposta foi de que eram apenas estudantes, de que queriam apenas ter o direito a estudar. Em um nível além da revelação textual, a posição subjetiva se mostra contra o controle das estruturas, que dispõem do corpo e das condições de vida do sujeito.

Yo Soy 132

A crítica ao sistema político foi o centro discursivo do *Yo Soy 132*, ocorrido no México, e o foco das manifestações subjetivas desse movimento foi a aspiração à constituição de um sujeito coletivo. O movimento teve apoio de redes de manifestantes de diferentes cidades do mundo, como Nova York, São Francisco, Los Angeles e Paris. Astros globais, como os Rolling Stones, entre outros, foram mobilizados em apoio ao *Yo Soy 132*. A partir do próprio nome do movimento,

a questão da relação entre o eu individual e o coletivo esteve presente. O que se destacou foi a constituição de um corpo como sujeito, que reflete e cria, além do próprio físico corpóreo. O que virá, e o sujeito que virá (o devir do sujeito), pode ser representado por uma criança, quando expressa: “Por essa decisão afetar meu futuro, eu também sou 132” (NEVINS, 2012).

A partir da visão de Isabelle Sommier, Pedro Isaac Silva escreveu sobre o mecanismo de ligação do movimento com a política: “os movimentos sociais oferecem representações que incitam à ação política” (SOMMIER, 2010 apud SILVA, 2015, p. 96). A *crux* para a constituição de um regime político alternativo, que emana do movimento, é a tomada de decisão. A democracia direta passa a ser a forma que surge, então, pela descentralização e horizontalização do ato de tomada de decisão, em um processo de democratização da democracia. Nesse modelo, questiona-se o monopólio do poder no uso da violência, quando se coloca a capacidade democrática de decidir nas veias e artérias sociais.

Em determinada manifestação, o espírito da troca capitalista que havia aparecido no Chile reaparece no México sob a seguinte frase: “Eu tenho o valor! La Televisa o vale!” (FAUSSET, 2012). Essa frase versa sobre algo que atua forte e decisivamente sobre as consciências – a televisão como meio de comunicação, conformadora das massas. A crítica à TV é recorrente sob o olhar do eu e reaparece também no caso do Brasil.

Jornadas de Junho

Enquanto a tarifa do transporte público foi o estopim das Jornadas de Junho, a crítica à manipulação que sofre o indivíduo, controlado de maneira a dificultar a construção e a emergência do sujeito, foi o centro das manifestações subjetivas nas Jornadas de Junho, nas imagens coletadas. Com um boneco de ventríloquo que segura o cartaz, assim se manifestou um jovem durante as Jornadas: “Cansei de ser manipulado” (PAIXÃO, 2014). Mais explícito não poderia ser. A crítica encontra a TV, o governo/Estado e as empresas como alvos – são alvos políticos, em protestos contra quem detém o poder. Gaulejac (2009, p. 196) expressa a exigência da autonomia pelo sujeito hipermoderno, rumo ao devir do sujeito, que pretende produzir a sociedade simultaneamente em que afirma a singularidade de si próprio. Portanto, um sujeito que se torna sujeito: “que se projeta em um devir a construir” (tradução livre).

Uma frase bradada pelo movimento nos quatro quadrantes do país repetiu-se na manifestação do eu e revelou, nesse sentido, como o indivíduo também é objeto dos movimentos alternativos não hegemônicos. Na verdade, a repetição do bordão seria um sintoma da necessidade de constituição de um novo sujeito, o que se pode considerar como uma consigna legítima. As pessoas se identificaram com tais palavras, como reproduziu a mulher, na foto dramática de joelhos no chão: “Da Copa [,] eu abro mão! Quero dinheiro pra saúde e educação!!!” (GOMES, 2014). O desejo é uma chave explicativa para a manifestação do eu nas Jornadas de Junho que, ao se defrontar com o real existente, entrou em colisão. Os sonhos e os desejos se contradizem com a realidade, o padrão de vida caiu, as oportunidades existentes distanciaram-se das expectativas que se tinha. Irrompeu, assim, o movimento.

A chamada da “palavra de ordem” coloca tanto a adesão à característica de troca da economia capitalista, quanto a reivindicação do poder de decisão ou, em outras palavras, do poder como tomada de decisão. Outro discurso subjetivo identifica não na política, mas na luta social, as diferentes opções e decisões, quando escreve: “Na guerra pela educação, eu fico com estudantes” (MEKARI, 2015). Além dessa sentença, que porta a bandeira contra-hegemônica, há outra que reproduz uma letra de música da banda de rock Charlie Brown Jr., quando escreveu: “Eu vejo na TV o que eles falam sobre o jovem, não é sério” (CRUZ; BONIFÁCIO, 2014). Em luta para a desconstrução identitária e cultural nacional, assim se pronunciou um manifestante: “Sou muito mais que futebol e carnaval!” (CRUZ; BONIFÁCIO, 2014).

CORPOS E SUJEITOS: PARA UM SUJEITO?

Corpos políticos

O corpo humano mostrou-se importante nesta análise, pois desempenhou diferentes papéis nas manifestações:

- Portou cartazes, faixas, *banners*, bandeiras, standartes, bonecos;
- Foi meio e veículo de transmissão de mensagens nos trajes, nas vestimentas e nos acessórios que os manifestantes portavam;
- Foi também veículo de mensagem, de modo criativo, na forma de pinturas pelo corpo;

- Compôs um corpo maior, o corpo que deu a unidade de massa ao ato, como manifestação.

Pode-se dizer que houve uma política dos corpos, diferentemente de uma política sobre os corpos, em que estes são tratados como objetos e controlados (FOUCAULT, 1985, p. 109; 124; 127; HOOKS, 1995 apud BERNARDINO-COSTA; GROSGOUEL, 2016, p. 19). O que as mobilizações mostraram foram corpos em ação, que constituíram uma unidade que deu um sentido aos protestos e que acabaram constituindo um sentido histórico. A política dos corpos nas manifestações foi, além de controlar os corpos políticos já constituídos, de negação do valor societal desses já estabelecidos. O sentido histórico revelado é o da constituição de novos corpos políticos na América Latina. A existência de um sujeito que não lhes responde às necessidades e aos seus anseios significa um vazio – não de poder, mas de representação – no próprio modelo de democracia em voga: a democracia representativa.

Sujeitos se mobilizam e surge uma positividade ao estarem juntos, reunidos, levando-os a perderem o medo (CASTELLS, 2013, p. 19; SCHEVISBISKI, 2007, p. 92). Na hipótese de Safatle (2015 apud SARAIVA, 2016, p. 24), ao não encontrar sujeito político que a acolha e a represente, a pessoa cai no desamparo. Isso impulsiona o sujeito individual ao ato de criação do novo, com a constituição de um novo corpo (diante da política do corpo que lhes formou) e com a construção de um novo sujeito coletivo.

As multidões nas ruas são um sujeito histórico social com tremendo efeito político. Por que não são um sujeito imediatamente político? Porque essas massas não foram historicamente incorporadas ao corpo político, isto é, elas foram excluídas das regras da política e do campo da política. Mas essas multidões podem impor novas regras, que se configurarão como novas leis. Materialmente, a forma que isso pode surgir hoje é pela via constituinte. A Islândia é um caso do mesmo período histórico que conseguiu representar e produzir tal transformação (CASTELLS, 2013, p. 36 *passim*).

O protagonismo do movimento social se impôs no debate político e ao sujeito político constituído, que se mostra em crise, o que é evidenciado pela crise de representatividade. Uma das análises deste contexto diz que o campo político teria se autonomizado do social (CODATO; SPECK; MESSENERG; GRILL, 2016). O fato é que, enquanto não houver constituição de novas regras, as massas

mobilizadas estarão excluídas. Então terão um desafio duplo: simultaneamente o de se constituírem na forma de um novo sujeito histórico (HOUTART, 2007), e o de lutarem para ter o poder de criarem novas normas.

Sujeito político

Em continuação à visão de Dejours (2006) e Nunes (2016; 2002, p. 42), a exclusão da problemática do sujeito (logo, com a subjetividade e as emoções) do campo da esquerda é um equívoco que proporcionou um vazio categoricamente ocupado pela direita. Isso permitiu que fossem agitados sentimentos preconceituosos: étnicos, xenofóbicos, profissionais, classistas, de gênero e até ambientais.

Um eixo central das manifestações foi a revolta contra o controle a que a população é submetida. Esse controle esteve associado à manipulação feita pelo Estado (em conjunto com a mídia), no sentido de formar mentalidades, de determinar o que é a realidade e definir para as massas o que é a verdade. Entretanto, os setores insurgentes da massa não admitem e não aceitam os métodos (manipulatórios) utilizados pelo Estado para forjar a realidade. Compreende-se isso, então, como uma luta para tornar-se sujeito (GAULEJAC, 2009, p. 196; NUNES, 2002, p. 42; 37-39).

Desse sujeito – que é contra as manipulações e os controles a que foi submetido, e que está destituído de apoio institucional ou organizativo – surge a luta pela horizontalidade e pela democracia direta, cujo objeto sintético é a tomada de decisão. Tem-se uma resposta à preocupação identificada em Dejours (2006) e Nunes (2016): pensar o movimento social é também refletir sobre a subjetividade dos e das manifestantes.

Todavia, uma pergunta que pode inquietar: não seria de imaginar que aquelas pessoas que explicitam o *eu* levem a pensar no surgimento de novos sujeitos políticos?

No mundo social não há obviedades, resta a comprovação de hipóteses. Cada pesquisa adota determinado recorte e, aqui, tratou-se do discurso subjetivo. Se a vida social é naturalizada e mistificada, à sociologia cabe buscar as raízes sociais existentes.

As expressões “não me representa” e “não nos representa”, repetidas por inúmeros e inúmeras manifestantes organizadas ou não, além dos textos trazidos

subjetivamente nas manifestações, tudo leva à percepção da necessidade de um novo sujeito coletivo *político*. Enquanto a Revolta dos Pinguins e as Jornadas de Junho apresentaram mais um sentido de negação, o *Yo Soy 132* foi mais ativamente de afirmação de um novo sujeito. Contudo, pensar o sujeito é menos refletir sobre a “consciência do que a incerteza e a criação” (GAULEJAC, 2009, p. 197) (tradução livre).

Na presente interpretação sobre a manifestação do “eu” em atos de rua em movimentos sociais na América Latina, entre 2011 e 2013, houve uma necessidade e um desejo intrínseco, quais sejam, a constituição de novos sujeitos políticos, revelados pelos corpos presentes, novos corpos coletivos que emergiram, e a negação dos sujeitos institucionalizados. Ao estudar movimentos sociais no Brasil, Kauchakje resume:

Esta discussão encaminha a conclusão no sentido de compreender o significado dos movimentos sociais atuais para a constituição da sociedade, considerando, especialmente, a consolidação da solidariedade política e a constituição de sujeitos sociais (KAUCHAKJE, 2008, p. 667).

De um ponto de vista político e social, não parece mais possível ignorar o sujeito, seja o sujeito individual, seja o sujeito coletivo. A presença e o uso da palavra *eu* em manifestações na América Latina permitem vislumbrar que o discurso do fim do sujeito é ideológico – o discurso subjetivo é carregado de sentido histórico, com conteúdo e relevância para a história. Entretanto, o tema da retomada do sujeito pode também se converter em outra ideologia, se não vier de fato acompanhado da construção de um devir do sujeito (GAULEJAC, 2009, p. 197-198). A bem da verdade, as manifestações estiveram bem mais próximas da autonomia do sujeito individual (CASTORIADIS, 1982; FILIU, 2011, p. 72 *passim*; NUNES, 2002, p. 38) que do partido político.

CONCLUSÃO

À guisa de conclusão, este artigo termina com uma hipótese: tendo em vista que o discurso do eu indica a necessidade e o desejo de criação de novos sujeitos (coletivos e políticos), seria então essa a razão – sociologicamente falando – de sindicatos e partidos de esquerda se recusarem historicamente a aceitar o tema do sujeito: o temor à criação de novos sujeitos que lhes represente alguma ameaça?

REFERÊNCIAS

BARBOSA, T. *Yo soy 132 = #yosoy132. Estórias de uma vida missionária... partilha... reflexão... peregrinação...*, 8 jun. 2012. Disponível em: <<http://huastecademicorazon.blogspot.com.br/2012/06/yo-soy-132-yosoy132.html>>. Acesso em: 03 jan. 2017.

BERNARDINO-COSTA, J.; GROSGOQUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 31, n. 1, p. 15-24, jan./abr. 2016.

BITAR, S. *¿Qué pasa en Chile?: (2) Chile y sus movilizaciones: ¿Por qué? Infolatam – información y análisis de América Latina*, Santiago, 13 set. 2011. Disponível em: <<http://www.infolatam.com/2011/09/14/chile-y-sus-movilizaciones-%C2%Bfpor-que/>>. Acesso em: 27 jan. 2017.

CASTELLS, M. *Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da Internet*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1982.

CODATO, A. (coord.); SPECK, B.; MESSEMBERG, D.; GRILL, I. “Que se vayan todos”? Uma discussão sobre a crise de legitimação da classe política brasileira. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS (Anpocs), 40., 2016, Caxambu/MG. 27 de outubro de 2016, quinta-feira, das 8h30 às 10h00, Hotel Glória – sala 2, Mesa redonda 19 (MR19). Caxambu/MG, 24-28 de outubro de 2016. Anais... São Paulo: USP, 2016. Disponível em: <<http://www.anpocs.org/index.php/1368-encontros-anuais/39-encontro-anual-da-anpocs-sp-415/1645-programacao-geral-sp-491425974?showall=1&limitstart=>>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DO TRANSPORTE (CNT); MDA PESQUISA. Pesquisa CNT/MDA. *Relatório síntese*. Rodada 114, 07 a 10 de julho de 2013. Disponível em: <<http://cms.cnt.org.br/Imagens%20CNT/PDFs%20CNT/Pesquisa%20CNT%20MDA/Relatorio%20SINTESE%20-%20CNT%20JULHO2013%20-%20R114%20-%20FINAL.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2016.

CRUZ, D. S.; BONIFÁCIO, J. R. **Instituições e geração democrática**: as jornadas de junho e julho de 2013. Página 13, sítio da tendência petista Articulação de Esquerda. Publicado em: 7 fev. 2014. Disponível em: <<http://www.pagina13.org.br/lutas-e-direitos/instituicoes-e-geracao-democratica-jornadas-de-junho-e-julho-de-2013/#.WCneGjWvRSE>>. Acesso em: 03 jan. 2017.

DEJOURS, C. **A banalização da injustiça social**. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

FAUSSET, R. **In Mexico, Yo Soy 132 ponders next step**. Los Angeles, Califórnia, Los Angeles Times, 13 ago. 2012. Disponível em: <<http://articles.latimes.com/2012/aug/13/world/la-fg-mexico-students-20120814>>. Acesso em: 03 jan. 2017.

FILIU, Jean-Pierre. **The arab revolution: ten lessons from the democratic uprising**. Londres: Hurst & Company, 2011.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade: o cuidado de si**. vol. 3. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

GALEANO, E. **De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso**. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2007.

GAULEJAC, V. de. **Qui est “je”?** Sociologie clinique du sujet. Paris: Editions du Seuil, 2009.

GOMES, M. **Qual é mesmo o legado da Copa???** PSTU/RS. 4 mar. 2014. Disponível em: <<http://pstugaicho.blogspot.com.br/2014/03/qual-e-mesmo-o-legado-da-copa.html>>. Acesso em: 14 nov. 2016.

GOOGLE. Google imagens. Mountain View, Califórnia. Disponível em: <<https://www.google.com/imghp>>. Acesso em: 06 jan. 2017.

HOOKS, B. **Intelectuais negras**. Estudos femininos, v. 3, n. 2, p. 464-469, 1995.

HOUTART, F. Os movimentos sociais e a construção de um novo sujeito histórico. BORON, A. A.; AMADEO, J.; GONZALES, S. (orgs.). **A teoria marxista hoje**. Problemas e perspectivas: Buenos Aires: Clacso/Campus Virtual 2007.

KAUCHAKJE, S. Solidariedade política e constituição de sujeitos: a atualidade dos movimentos sociais. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 23, n. 3, p. 667-696, set./dez. 2008.

LA OPINIÓN. 'Yo soy 132' gana adeptos en los EEUU. *La Opinión* – Servicios de noticias, 7 jun. 2012. Disponível em: <<http://laopinion.com/2012/06/07/yo-soy-132-gana-adeptos-en-los-eeuu/>>. Acesso em: 3 jan. 2017.

LEITES, I. Chile: Gobierno y movimiento estudiantil: No hay acuerdos, habrá movilizaciones. *Blog Atea y sublevada*, 18 set 2011. Disponível em: <<http://ateaysublevada.over-blog.es/article-chile-gobierno-y-movimiento-estudiantil-no-hay-acuerdos-habra-movilizaciones-84565763.html>>. Acesso em: 3 jan. 2017.

LONDRES 38. *Espacio de memorias*. Fotos y Movilización Estudiantil: Un año de Luchas. *Londres 38*, 2012. Disponível em: <<http://londres38.cl/1937/w3-propertyvalue-34808.html>>. Acesso em: 3 jan. 2017.

MEKARI, D. **Pablo Ortellado**: Movimento dos secundaristas deve ser visto como desdobramento do espírito de junho de 2013. Portal Aprendiz/UOL, 9 dez. 2015. Disponível em: <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/12/09/pablo-ortellado-movimento-dos-secundaristas-deve-ser-visto-como-desdobramento-espírito-de-junho-de-2013/>>. Acesso em: 14 nov. 2016.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MOVILIZACIÓN ESTUDIANTIL EN CHILE. Fotografia de criança com frase “Hoy em mi dia quiero educación gratis y de calidad!”, 2011. Disponível em: <<http://movimientoestudianteschile.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 03 jan. 2017.

NEVINS, J. **Photo essay**: Yo Soy 132 in New York City. *Border Wars*, 7 mar. 2012. Disponível em: <<http://nacla.org/blog/2012/7/3/photo-essay-yo-soy-132-new-york-city>>. Acesso em: 3 jan. 2017.

NUNES, C. G. Aula. Curso da Disciplina Sociologia do Trabalho e Sociologia Clínica. Brasília, Universidade de Brasília, 06 de dezembro de 2016.

_____. **Globalização e trabalho: Perspectivas de Gênero.** Brasília: Centro Feminista de Estudo e Assessoria. CEFEMEA/Agência Canadense para o Desenvolvimento Internacional – CIDA, 2002.

PAIXÃO. **Jornadas de Junho:** uma visão behaviorista. Blog Princípios Comportamentais em Nosso Cotidiano – Venha para o Lado Negro da Força! Anarquistas do comportamento, uni-vos! 22 jun. 2014. Publicado em: <<http://principiocomportamental.blogspot.com.br/2014/06/jornadas-de-junho-uma-visao-behaviorista.html>>. Acesso em: 03 jan. 2017.

PINTEREST. Fotografias movilizaciones estudiantiles Chile 2011. **Concurso Londres 38.** Pinterest – O catálogo de ideias do mundo todo. Explore essas ideias e muito mais! Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/478789004105202874/>>. Acesso em: 3 jan. 2017.

[PROTOPLASMAKID?], Iván. File: Estudiante en Marcha YoSoy132.jpg. *Wikimedia Commons*, 10 June 2012. Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Estudiante_en_Marcha_YoSoy132.jpg>. Acesso em: 3 jan. 2017.

PUEBLO EN LUCHA. 5 meses de movilización estudiantil. El movimiento y la lucha de clases. **Blog Pueblo en lucha.** Sexta-feira, 7 out. 2011. Disponível em: <http://puebloenlucha.blogspot.com.br/2011_10_01_archive.html>. Acesso em: 3 jan. 2017.

RAMOS, D. Estudiantes del CIDE, ITAM y de “Yo soy 132” definen sus posturas. **Portal Animal Político.** 30 maio 2012. Disponível em: <<http://www.animalpolitico.com/2012/05/yo-soy-132-cide-e-itam-definen-su-postura/>>. Acesso em: 3 jan. 2017.

ROSA, L. Helena Katz comenta o corpo nas manifestações. **Site Idança.net,** Rio de Janeiro, 15 jul. 2013. Disponível em: <<http://idanca.net/como-e-que-a-gente-pode-participar-de-um-pais-que-quer-transformacoes/>>. Acesso em: 03 jan. 2017.

SAFATLE, V. **O circuito dos afetos: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo.** São Paulo: Cosac Naify, 2015.

SARAIVA, L. Para além das palavras: teorias e práticas da horizontalidade no Movimento Passe Livre-DF. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS (Anpocs), 40., Caxambu/MG, 26 de outubro de 2016, quarta-feira, das 8h30 às 12h00, Hotel Glória – sala 1, Simpósio de Pesquisas Pós-Graduadas (SPG 1) – Anticapitalismo, democracia radical e sociabilidades emergentes. Artigo inédito. Caxambu/MG, 24-28 de outubro de 2016.

SCHEVISBISKI, R. S. Movimentos Sociais como alternativas à renovação democrática na América Latina. *Lutas & Resistências*, Londrina, n. 3, v. 2, p. 92-96, jul./dez. 2007.

SILVA, P. H. I. **O que fazemos do que fazem de nós:** trajetórias sociais e militância entre os catadores de materiais recicláveis no Brasil. (Tese de doutorado). Brasília: UnB, 2015.

SOMMIER, I. Les états affectifs ou la dimension affectuelle des mouvements sociaux. In: FILLIEULE, O.; AGRIKOLIASNKY, É.; SOMMIER, I. **Penser les mouvements sociaux:** conflits sociaux et contestations dans les sociétés contemporaines. Paris: La Découverte, 2010.

TADEO, J. #Yosoy132 en Ciudad Universitaria... y también, lea sobre #YoNoSoy132. *Juan Tadeo's Blog* – We don't claim to be perfect but we're free! 30 maio 2012. Disponível: <<https://juantadeo.wordpress.com/2012/05/30/yosoy132-primera-asamblea-general-de-universidades-en-ciudad-universitaria/>>. Acesso em: 3 jan. 2017.

TARINGA. #YoSoy132: de la Red a las Calles. *Taringa!* Buenos Aires, 25 jun. 2012. Disponível em: <<http://www.taringa.net/posts/info/15085365/YoSoy132-de-la-Red-a-las-Calles.html>>. Acesso em: 3 jan. 2017.

A PRODUÇÃO CIENTÍFICA: ENTRE O PRAZER E A PRESSÃO

BÁRBARA NOVAES MEDEIROS

INTRODUÇÃO

Ser ou não ser? Eis a questão
Será mais nobre sofrer na alma
Pedradas e flechadas do destino feroz
Ou pegar em armas contra o mar de angústias
E, combatendo-o, dar-lhe fim? (SHAKESPEARE, 1988, p. 63).

Esses versos de Shakespeare nos apresentam a busca do ser e do fazer vivenciada por Hamlet – um questionamento entre a decisão de ser passivo ou ser ativo. Esses versos nos aproximam da realidade do professor diante do paradoxo entre o prazer e a pressão de produzir, sendo que os dois caminhos devem levar ao mesmo resultado: à excelência em produção para a Academia.

Para clarificar, paradoxo é uma representação pelo indivíduo, ou por um grupo, de sua experiência através de dois estados aparentemente inconscientes, de duas realidades opostas e aparentemente inconciliáveis (LEWIS, 2000). É uma dimensão excludente, os dois estados/realidades não podem existir mutuamente ou serem conciliáveis. Em outras palavras, ou o professor escreve por pressão ou escreve por prazer. Desse modo, o professor vivência um dilema ético que envolve a produção científica do conhecimento.

Essa excelência em produção disseminada na cultura da Academia pode ser metaforizada como um “troféu”. Afinal, um troféu é símbolo de conquistas, vitórias e *status* alcançado. Quem possuiu, tem necessidade de mantê-lo e quem não possui, luta para consegui-lo. Sendo assim, a excelência em produção é para a Academia um ideal de qualidade que se configura como uma “utopia mobilizadora”, a fim de canalizar a energia dos docentes em prol da produção científica para a universidade (GAULEJAC, 2007, p. 85).

O “troféu” a que este trabalho se refere é a conquista da nota 7 (nota máxima) pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* na avaliação realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), subordinada ao Ministério da Educação (MEC). Isso quer dizer que o desempenho do curso é equivalente ao alto padrão internacional. Esse processo de avaliação dos cursos é implementado desde 1976 pela Capes e possui muito valor para as instituições: vai além da legitimidade, simboliza a concessão de auxílios por agências de fomento nacionais e internacionais, além de poder, hegemonia, *status*, prestígio, entre outros (TREIN; RODRIGUES, 2011).

A fim de conquistar e manter a nota 7, assim como os benefícios advindos dessa avaliação, a gestão gerencialista das universidades, a partir do seu discurso organizacional, usa inúmeras estratégias para convencer os docentes a executar a produção científica e outras atividades. Isso ocorre a partir de um processo de doutrinação de suas crenças (ideologia gerencialista), no qual o próprio docente colabora e muitas vezes não se conscientiza das contradições que vive na universidade. Esta tem como ideal reforçar constantemente sua imagem positiva, tanto internamente quanto externamente (PAGÈS et al., 2008).

A colaboração do docente com os inúmeros requisitos da universidade impacta no tempo dedicado ao prazer de realizar o que mais o satisfaz. Esse tempo é muitas vezes suprimido diante da pressão, da aceleração do sistema universitário e da polivalência das suas atividades (MANCEBO, 2013). Entre elas, pesquisar e publicar não escolhas, mas exigências para fazer parte do quadro de docentes dos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Ou o docente pesquisa e publica (produz), ou é excluído do programa. Isso abre precedentes para o produtivismo acadêmico, no qual a quantidade de produção científica sobressai em relação à qualidade da pesquisa.

A partir da produção científica da base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível superior (CAPES), este trabalho tem como *objetivo geral* discutir o paradoxo entre o prazer e a pressão de produzir sob a perspectiva do produtivismo acadêmico, no âmbito da ideologia gerencialista dos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

E como **objetivos específicos**:

a) Discutir o produtivismo acadêmico em âmbito da ideologia gerencialista;

b) Discutir o prazer do docente na produção científica;

c) Identificar aspectos metodológicos na produção científica da área;

d) Analisar os efeitos, as estratégias de defesa, os questionamentos e os desafios para os docentes no âmbito do produtivismo acadêmico, na produção científica da área.

Este estudo atribuirá mais enfoque à discussão sobre o processo de produção científica do docente que do aluno enquanto acadêmico (mestrando ou doutorando) em programas de pós-graduação *stricto sensu*. A contribuição deste trabalho para a ciência é o levantamento e a análise da produção científica da área, como também o estabelecimento de elos entre os aspectos da ideologia gerencialista estudados por Gaulejac (2007) e as questões do produtivismo acadêmico nos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

A relevância deste estudo concentra-se em proporcionar uma reflexão à comunidade acadêmica sobre a ideologia gerencialista que permeia o processo de produção científica de forma a instigar questionamentos e reações como estratégias de enfrentamento, visando a uma mudança social e acadêmica, uma ressignificação da produção científica para o pesquisador. Essa discussão não finaliza aqui. Ao final do estudo, sugerem-se caminhos para o aprofundamento da temática.

PRODUTIVISMO ACADÊMICO NO ÂMBITO DA IDEOLOGIA GERENCIALISTA

Em Gaulejac (2007), é possível compreender a ideologia nas organizações como um sistema de pensamento que se apresenta como racional, ao passo que mantém uma ilusão e dissimula um projeto de dominação. A ideologia busca modelar as condutas humanas ao impor normas e concepções para a ação que trazem uma mensagem oculta de poder, dominação e controle. Tem como interesse principal canalizar a energia voluntária do trabalhador, estimular a produção e legitimar os resultados esperados/lucro como finalidade da empresa.

As estratégias para alcançar e manter a nota 7 pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* estão embasadas em planejamentos e tomadas de decisões gerenciais que trazem na sua essência aspectos da ideologia gerencialista (coisificação, instrumentalização, mediação, mobilização psíquica, sequestro da subje-

tividade, culto à excelência, discurso organizacional) como forma de dominação da ação docente. Nesta seção, esses aspectos serão conceituados e relacionados ao produtivismo acadêmico.

No desenvolvimento do campo universitário, sob a lógica capitalista e gerencialista, a pesquisa, a produção e a transmissão do saber se realizam muitas vezes sob condições precárias (sob pressão), sem apoio dos pares e da colaboração da gestão. Um dos sinais desta precarização é a intensificação do trabalho, as múltiplas funções que o professor assume (polivalência), a quantidade de produção científica exigida anualmente e o aumento do sofrimento subjetivo, no qual os trabalhadores vivem o medo constante da demissão, o que gera condutas de obediência (MANCEBO, 2013; DEJOURS, 2006).

A heterogeneidade, a diversidade, as habilidades e as competências múltiplas dos docentes são sombreadas nesses programas, ou seja, não são vistas nem aproveitadas com qualidade na distribuição de tarefas. Godoi e Xavier (2012, p. 463) pontuaram que “há inúmeros pesquisadores que conseguem conciliar o acúmulo de atividades [...]. Por outro lado, há os que não possuem essa habilidade”. O tempo é “atropelado” diante dessa polivalência.

Gaulejac (2007, p. 83) destaca que “cabe ao homem adaptar-se ao tempo da empresa e não o inverso”. Cabe ao docente gerenciar suas atividades e para isso, se necessário for, abdicar de horas de lazer e de dedicação à família para cumprir prazos de produção científica, de formulação e correção de provas, de preparação das aulas. Deverá prioritariamente escolher dedicar-se à universidade.

É nesse ponto que a gestão gerencialista trabalha na psique do indivíduo exercendo o seu discurso de promessas. Assim, o indivíduo se deixa aprisionar no imaginário da organização. Esta se torna para ele símbolo de amor e temor (SIQUEIRA, 2006). Para não perder o emprego, não ser excluído dos programas de pós-graduação, que muitas vezes é um símbolo de *status* e de ascensão na carreira, o docente escolhe dedicar-se à universidade, pois vê nela o caminho para alcançar suas realizações pessoais. Desse modo, entrega-se totalmente à universidade.

Nesse sentido, o discurso organizacional tem a intenção de mobilizar a psique dos docentes para convencê-los de que há uma conexão de interesses – os programas de pós-graduação precisam atingir e manter a nota 7, e o docente almeja ascensão na carreira, sucesso, *status*, fama, pontos no *lattes*. Essa conexão,

quando se dá sob pressão, implica muitas vezes uma desconexão com a produção da qualidade, um terreno fértil para o produtivismo acadêmico pautado na quantidade de artigos sem impacto social para o conhecimento, como afirma Alcadi-pani (2011, p. 1176): “estamos criando uma imitação de Academia e uma fábrica de irrelevâncias”.

Para Luz (2005), produtivismo é:

[...] como *quantum* de produção intelectual, sobretudo bibliográfica, desenvolvida num espaço de tempo específico, crescente de acordo com a qualificação acadêmica (“titulação”) do professor/pesquisador. Esse *quantum* básico é necessário para conservar os pesquisadores na sua posição estatutária em seu campo científico. [...] o *quantum* de produção é estipulado atualmente, em quase todos os campos disciplinares [...] (LUZ, 2005, p. 43).

O exagero nessa busca de produção por quantidade em detrimento da qualidade pode ser relacionado ao que Gaulejac (2007, p. 99) denominou como quantofrenia – doença da medida, que é a “expressão caricatural da ilusão que consiste em crer que a realidade possa ser compreendida e dominada com a condição de que [se] possa medi-la”. Desse modo, os docentes são medidos pela quantidade de produtos (artigos) que publicam. São “coisificados” e “instrumentalizados” pela gestão gerencialista, vistos como máquinas de produzir *papers*. A palavra “humano” é deixada de lado pela gestão, e o que sobressai e faz sentido é a palavra “recurso”. Na visão do autor, é nesse sentido que “a gestão se perverte” (GAULEJAC, 2007, p. 67).

Diante desse cenário competitivo, no qual há uma busca desmedida por publicação científica em troca de visibilidade e permanência na Academia, há um “culto à excelência” pelos docentes que acreditam que a quantidade de produções acadêmicas lhes proporcionará sucesso na carreira acadêmica (GAULEJAC, 2007). Imbuído desse sistema de crenças e promessas, “o sucesso torna-se uma obrigação: é preciso ganhar, caso contrário o indivíduo é eliminado” (GAULEJAC, 2007, p. 88). Em outras palavras, é preciso produzir, caso contrário, ocorre o que nenhum docente deseja, a sua própria exclusão do programa. Há aqui uma contradição, afinal excelência é qualidade e não quantidade. Sucesso tanto para a Academia quanto para o docente é sinônimo de qualidade ou quantidade nesse sistema produtivo?

Toda essa dimensão ideológica gerencialista discutida nesta seção, é capaz de propiciar o sequestro da subjetividade do trabalhador, de forma que mobiliza o psíquico do indivíduo e o submete a um sistema perverso, tornando-o passivo em aceitar as regras, em produzir sob pressão. Consequentemente, os programas de pós-graduação *stricto sensu* só ganham com a dedicação ofertada pelos docentes (FARIA; MENEGHETTI, 2007). Esse processo é chamado de “mediação” por Pagès et al. (2008). Esta se coloca como a aliança das restrições (coerções) da empresa e dos privilégios oferecidos ao indivíduo. Clarificando, por um lado a universidade quer produção, então usa de mecanismos para gerenciar as vantagens e toda espécie de satisfação que concede aos docentes, como forma de garantir o seu controle e subordiná-los a seu favor.

Há muitas críticas atualmente sobre a validade, o impacto social e a qualidade da produção científica no meio acadêmico (LUZ, 2005). Ser sustentável em termos de produção é pautar-se na qualidade do processo para que o resultado científico seja satisfatório, tanto para quem produz quanto para quem lê, tanto para a Academia quanto para a sociedade.

O PRAZER DO DOCENTE NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

O prazer encontra-se na esfera favorável da organização do trabalho; ou o conteúdo do trabalho proporcionou uma satisfação sublimatória, ou as exigências intelectuais, motoras ou psicossensoriais da tarefa estão especificamente de acordo com as necessidades do trabalhador (DEJOURS, 1992). Não cabe à gestão das universidades gerenciar o prazer dos docentes. Cada indivíduo deve se conhecer o suficiente ao menos para tentar gerenciar o seu prazer, ser sujeito de ação – de enfrentamento – e não um “assujeitado” ao sistema.

“Os homens não podem trabalhar e viver sem dar sentido a sua ação” (GAULEJAC, 2007, p. 294). A realização de uma produção científica, com sentido singular a cada docente – com impacto social para a Academia, para a ciência e para o conhecimento –, engrandece o indivíduo, a estrutura, e fortalece a sua identidade como pesquisador e educador.

Há prazer na produção científica quando o indivíduo está livre de pressões, prazos a serem cumpridos, metas absurdas; quando há interesse e despertamento de curiosidade, questionamentos a serem respondidos por parte do pesquisador;

quando há incentivo para se realizar uma pesquisa com qualidade e não por quantidade, quando se fomenta o impacto social da pesquisa para o conhecimento. Com prazer, o indivíduo sente-se desafiado à busca do saber, um saber construtivo e não de puro “produtivismo acadêmico”.

Falar de prazer é falar de saúde no trabalho. Dejours (1992) afirma que as vivências de prazer são um dos caminhos para a saúde, uma vez que possibilitam ao indivíduo a criação da identidade pessoal e social. O autor considera que o caminho para a construção do prazer no trabalho é um processo difícil de alcançar em sua plenitude, pois está atrelado a certas estratégias de enfrentamento do sofrimento e à busca pela manutenção da saúde e do bem-estar.

O prazer está presente na esfera do reconhecimento (DEJOURS, 2006). Conhecer a produção acadêmica do docente pautando-se na qualidade e na ética da pesquisa, na postura do professor em sala de aula (educador) e no esforço empreendido, é fundamental para o docente sentir-se percebido e reconhecido, pois há uma grande invisibilidade no seu trabalho. O que é visto está na esfera dos números, dos pontos atribuídos ao que está descrito no currículo *lattes*.

Quando a qualidade do trabalho é reconhecida, os esforços, as angústias, as dúvidas, as decepções, também os desânimos, adquirem sentido (DEJOURS, 2006). Há que se falar, nesse ponto, no sofrimento quando se toma o caminho da criação – sofrimento criativo (DEJOURS, 1992). O modo como a universidade percebe e responde aos desejos intelectuais, psíquicos, e aos desejos afetivos e de reconhecimento dos docentes, é interpretado como uma fonte de prazer ou sofrimento, um encantamento ou desencantamento com a imagem organizacional. Desse modo, o trabalho se inscreve na dinâmica de realização do ego dos docentes (DEJOURS, 2006). O reconhecimento do trabalho docente favorece o prazer, e a sua ausência influi no sofrimento, podendo levar ao adoecimento.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa caracteriza-se como descritiva, documental, como uma meta-análise com abordagem qualitativa. Para Bicudo (2014), a meta-análise em pesquisas qualitativas é uma investigação que vai além daquela ou daquelas já realizadas; está pautada em comparações e análises de dados primários de pesquisas tomadas como significativas em relação ao tema posto sob foco. Trata-se da interpretação das interpretações das pesquisas analisadas.

A etapa inicial foi realizar uma busca na base de dados dos periódicos da Capes, com os seguintes descritores: “produtivismo” e “produtivismo acadêmico”. Esses descritores foram inseridos no campo “busca por resultado”. Não foi determinada a temporalidade; o objetivo era tornar os resultados da pesquisa mais abrangentes. Abordou-se a literatura nacional sobre a temática.

A consulta foi realizada no mês de outubro de 2016. Posteriormente, seguiu-se à leitura dos resumos e, em alguns casos, à leitura do trabalho completo para a exclusão dos artigos com temáticas não relacionadas ao tema central – artigos estrangeiros, artigos repetidos entre os descritores, editorial e recursos textuais. No total da busca, foram encontrados 86 trabalhos.

Como o descritor utilizado foi em língua portuguesa, não houve trabalhos estrangeiros. Foram excluídos 4 recursos textuais, 2 editoriais e 30 artigos repetidos entre os descritores. Foram excluídos 12 artigos com temáticas não relacionadas ao tema central. Foram aproveitados 38 artigos, analisados posteriormente por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 1977).

A finalidade desta análise de conteúdo era facilitar a identificação e a análise da tipificação metodológica e enquadrar os artigos nas seguintes categorias:

- Categoria A: Efeitos do produtivismo acadêmico – Objetivo: Identificar os efeitos positivos e/ou negativos do produtivismo acadêmico nos artigos da produção científica da área;
- Categoria B: Estratégias de defesa diante do produtivismo acadêmico – Objetivo: Identificar nos artigos mapeados as estratégias de defesa, de enfrentamento, as reações coletivas e individuais sugeridas pelos autores diante do produtivismo acadêmico;
- Categoria C: Questionamentos diante do produtivismo acadêmico – Objetivo: Evidenciar os questionamentos já levantados pelos autores acerca da temática do produtivismo;
- Categoria D: Desafios perante o produtivismo acadêmico – Objetivo: Denotar as questões refletidas pelos autores relacionadas aos desafios que temos perante o produtivismo acadêmico.

Foi montado um banco de dados no *Microsoft Office Excel 2013* para facilitar a organização e o tratamento dos artigos, de forma a significar o suporte para a interpretação da autora neste trabalho.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Aspectos Metodológicos na produção científica da área

Metodologicamente, os artigos analisados apresentaram uma preferência pela natureza teórica, com abordagem qualitativa, com método bibliográfico e análise descritiva. As duas revistas que mais publicaram foram: Revista Espaço Acadêmico e Cadernos EBAPE.BR (FGV), respectivamente com classificação *Qualis* 2014 B3 e A2, na área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo. Optou-se por verificar a classificação *Qualis* 2014 nessas áreas por ser a mais recente e pelas publicações dessa temática serem mais frequentes em revistas da área de Administração. As demais publicações foram em revistas da área de psicologia, saúde, educação, ciências sociais e em revistas de temática interdisciplinar. O anos que mais tiveram publicações foram 2009, 2011 e 2014.

Essa busca retornou 25 artigos (somente teóricos), bibliográficos, e apenas 13 estudos teóricos-empíricos, sendo que 9 destes foram realizados a partir de análises documentais, e os outros 4, realizados no campo com entrevistas e questionários como instrumentos de pesquisa.

ANÁLISE DAS CATEGORIAS

Categoria “Efeitos do produtivismo acadêmico”

Os efeitos negativos do produtivismo acadêmico encontrados na literatura revisada (FLEURY; MACÊDO, 2012; GASPARINI et al., 2005; MANCEBO, 2013; SILVA; MAFRA, 2014; BORSOI, 2012; BORSOI; PEREIRA, 2013; FREIRE, 2008; BERNARDO, 2014) foram os seguintes: precariedade subjetiva, adoecimento psíquico, afastamento, aposentadoria precoce, fragilização da identidade, ansiedade, angústias, sofrimento subjetivo, aumento do individualismo competitivo, desvalorização da categoria docente, competição entre os pares, hegemonia de grupos de pesquisa, assédio moral, DORT, LER, e manifestações psicossomáticas como depressão, *stress*, pânico, *burnout*, cansaço mental e nervosismo.

São inúmeros os efeitos negativos e, a cada dia, é mais sensível percebê-los na vida dos docentes inseridos no campo acadêmico. Já os efeitos positivos não

foram citados entre os 38 artigos, o que pode ser justificado pela adoção dos autores de uma postura crítica negativa em relação aos efeitos do produtivismo.

Categoria “Estratégias de defesa diante do produtivismo acadêmico”

As estratégias de defesas encontradas nos artigos e apontadas pelos autores remetem apenas à indicação de caminhos, posturas e reações que devemos despertar diante do produtivismo acadêmico. Como bem colocado por Alcadipani (2011, p. 1176), “precisamos começar a pensar em maneiras de enfrentar o produtivismo. Maneiras de danificar este sistema, este mecanismo de controle. Já passou da hora de resistirmos”.

Já dizia Dejours (1992, p. 136): “contra sofrimento, a ansiedade e a insatisfação, dissemos, se constroem sistemas defensivos”. A isso se complementa o fato de “o sofrimento [ser] razoavelmente bem controlado pelas estratégias defensivas, para impedir que se transforme em patologia” (DEJOURS, 1992, p. 120). As estratégias de enfrentamento são formas de resistir ao adoecimento.

Categoria “Questionamentos diante do produtivismo acadêmico”

Os principais questionamentos levantados na pesquisa documental que nos convidam à reflexão e que devemos nos perguntar sempre são os seguintes: “por que escrever e publicar? Por que nos submeter à pressão produtivista sem questionar seus fundamentos?” (SILVA, 2009, p. 5). “Como medir, de maneira mais adequada e menos perversa, a produtividade do pesquisador e a qualidade da pesquisa científica? [...] Por que medir?” (TREIN; RODRIGUES, 2011, p. 789). “Quais valores e necessidades a universidade pode, deve e deseja priorizar? Afinal, qual é o interesse da universidade?” (MACHADO; BIANCHETTI, 2011, p. 251). “[...] a quem legitimamente pertencem as descobertas e inovações decorrentes do trabalho dos pesquisadores?” (MACHADO; BIANCHETTI, 2011, p. 252). “A produção científica local reflete a amplitude e a profundidade do campo?” (BERTERO et al., 2013, p. 13). “Quem serão os intelectuais no futuro próximo? Os blogueiros? Quem for capaz de escrever qualquer coisa na *Internet* ou em um celular?” (FREITAS, 2011, p. 1163).

Bertero et al. (2013, p. 19) questionam finalmente se “será possível reformar nossa Academia, para que responda de maneira mais efetiva [...]”. Como pertur-

bar o(s) sistema(s) e as esferas decisórias para provocar o diálogo e gerar mudança? (BORSOI, 2012; ALCADIPANI, 2011).

Os questionamentos são inúmeros e não devem parar por aqui. Há muito o que contestar ainda na Academia; há muitas perguntas repousando no inconsciente dos docentes e também dos gestores, o que implica sofrimento, que é gerado também pelas agruras do sistema universitário. Dentro da Academia deve existir a busca pelo prazer, pela liberdade, pela criatividade, pela autenticidade e pela autonomia. É preciso continuar a questionar e resistir a esse sistema coercitivo marcado por pressões, prazos e metas muitas vezes inatingíveis.

Categoria “Desafios perante o produtivismo acadêmico”

Os principais desafios dos estudos encontrados na pesquisa documental (BORSOI, 2012; ALCADIPANI, 2011; LIMA, 2009; CARAPETO FERREIRA, 2009) apontam para a necessidade do diálogo diante de um contexto que se apresenta cada vez mais individualista e competitivo, para que essa discussão chegue às esferas decisórias, para que haja atuação dos sindicatos de forma mais incisiva na intenção de perturbar o lado opressor.

Alcadipani (2011) elenca inúmeras alternativas para resistir ao produtivismo acadêmico. A intenção do autor é chamar a atenção para a necessidade de retomar a ética na atitude do pesquisador, dos avaliadores, da gestão das universidades, dos docentes e dos acadêmicos.

Diante desses desafios, Freitas (2011, p. 1162) deixa uma reflexão: “aos iniciantes ou aspirantes ao trabalho intelectual na Academia, sugerimos que tenham sempre em mente as razões pelas quais escolheu esta profissão e nela investiu”. Saber o porquê de você se fazer sujeito em um cenário propício ao “assujeitamento” é a principal razão para ser, estar e agir nesse espaço em favor da ética, do social e da realização própria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa permitiu alcançar os objetivos propostos. Em relação ao paradoxo entre o prazer e a pressão de produzir sob a perspectiva do produtivismo acadêmico, pode-se afirmar, a partir da pesquisa documental, que prevalece, nesse cenário dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, a pressão de produ-

zir, que é dominada por uma “gestão e por um sistema de avaliação doente”, que controla, quantifica e avalia constantemente a produção científica dos docentes (GAULEJAC, 2007).

O comportamento metodológico do campo, com preferência pela natureza teórica, demonstra que há escassez de estudos teórico-empíricos nessa temática do produtivismo. Nota-se que há necessidade de reforçar estudos que analisem o campo, a fim de aproximar, clarificar e problematizar os debates sobre os efeitos dos prazeres e dos desprazeres, de problematizar os questionamentos, os desafios, as reações, as problemáticas da área, e outros pontos.

Sobre as categorias analisadas (efeitos, estratégias de defesa, questionamentos e desafios), pode-se considerar que o discurso da gestão gerencialista sobre a produção acadêmica caminha para a “desumanização”, para a perda da solidariedade, da autonomia, da autenticidade, para o esfriamento das relações de trabalho, para a extinção do espaço livre à criação. As condições de trabalho ofertadas geram cansaço, fadiga, apatia, insegurança, temor, problemas de saúde, entre outros. As estratégias de defesa ainda estão na esfera das discussões, nos *papers*, à título de reflexão e questionamento, tanto que não houve nenhuma mudança na Academia nos tempos atuais.

Essa temática merece muita atenção no meio acadêmico e deve ser mais aprofundada a partir de trabalhos teórico-empíricos. Afinal, o que está em pauta é o impacto social do conhecimento para a ciência; desenvolvimento e inovação tendo como “menina dos olhos” o pesquisador nesse processo construtivo e produtivo. Como contexto, há a universidade – espaço de formação crítica e de desenvolvimento.

Sugere-se que seja realizada uma pesquisa empírica com a comissão de avaliação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, juntamente com os gestores responsáveis por acompanhar e atender esses critérios nas universidades. Sugere-se também uma pesquisa documental com artigos internacionais, de forma que dê base para um comparativo de realidade e tratativas entre o produtivismo em âmbito nacional e internacional, a fim de mudar os sistemas (gestão das universidades e sistema de avaliação CAPES) e impactar positivamente o processo de produção científica no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALCADIPANI, R. Resistir ao produtivismo: uma ode à perturbação Acadêmica. *Cadernos EBAPE.BR*, v. 9, n. 4, p. 1174-1178, 2011.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70; 1977.

BERNARDO, M. H. Produtivismo e precariedade subjetiva na universidade pública: o desgaste mental dos docentes. *Psicologia & Sociedade*, v. 26, p. 129-139, 2014. Número especial.

BERTERO, C. O.; VASCONCELOS, F. C.; BINDER, M. P.; WOOD JR., T. Produção científica brasileira em Administração na década de 2000. *Revista de Administração de Empresas*, v. 53, n. 1, p. 12-20, 2013.

BICUDO, M. A. V. Meta-análise: seu significado para a pesquisa qualitativa. *REVEMAT*, v. 9, p. 07-20, jun. 2014. Edição temática.

BORSOI, I. C. F. Trabalho e produtivismo: saúde e modo de vida de docentes de instituições públicas de Ensino Superior. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, v. 15, n. 1, p. 81-100, 2012.

BORSOI, I. C. F.; PEREIRA, F. S. Professores do ensino público superior: produtividade, produtivismo e adoecimento. *Universitas Psychologica*, v. 12, n. 4, p. 1.211-1.234, 2013.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

AVALIAÇÃO. 2016. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao>>. Acesso em: out. 2016.

CARAPETO FERREIRA, N. S. A gestão do conhecimento no contexto hodierno: do “produtivismo” à humanização da formação. *EccoS – Rev. Cient.*, v. 11, n. 2, p. 529-548, 2009.

DEJOURS, C. *A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*. 5. ed. Ampliada. São Paulo: Cortez – Oboré, 1992.

_____. *A banalização da injustiça social*. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

FARIA, J. H. de; MENEGHETTI, F. K. Sequestro da subjetividade. In: FARIA, J. H. de. **Análise crítica de modelos das teorias e práticas organizacionais**. São Paulo: Atlas, 2007.

FLEURY, A. R. D.; MACÊDO, K. B. O mal-estar docente para além da modernidade: uma análise psicodinâmica. **Revista AMAzônica**, Amazonas, ano 5, v. 9, n. 2, p. 217-238, 2012.

FREIRE, P. A. Assédio moral e saúde mental do trabalhador. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, 2008.

FREITAS, M. E. de. O Pesquisador hoje: entre o artesanato intelectual e a produção em série. **Cad. EBAPE.BR**, v. 9, n. 4, p. 1.158-1.163, 2011.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educ. Pesqui.**[online], v. 31, n. 2, p. 189-199, 2005.

GAULEJAC, V. **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. 3. ed. Tradução de Ivo Storniolo. São Paulo: Ideias & letras, 2007.

GODOI, C. K.; XAVIER, W. G. O produtivismo e suas anomalias. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 10, n. 2, p. 456-465, 2012.

LEWIS, M. Exploring Paradox – toward a more comprehensive guide. **The Academy of Management Review**, 25(4), p. 760-776, 2000.

LIMA, R. de. Academicídio (os riscos do produtivismo nas universidades do Paraná). **Revista Espaço acadêmico**, n. 103, 2009.

LUZ, M. T. Prometeu acorrentado: análise sociológica da categoria produtividade e as condições atuais da vida acadêmica. **Rev. Saúde coletiva**, v. 15, n. 1, p. 39-57, 2005.

MACHADO, A. M. N; BIANCHETTI, L. (Des)feticização do produtivismo acadêmico: desafios para o trabalhador-pesquisador. **Revista de administração de Empresas**, São Paulo, v. 51, n. 3, jun. 2011.

MANCEBO, D. Trabalho Docente e produção de conhecimento. *Psicologia & Sociedade*, v. 25, n. 3, p. 519-526, 2013.

PAGÈS, M. et al. *O poder das organizações*. São Paulo: Atlas, 2008.

SHAKESPEARE, W. *Hamlet*. Tradução de Millôr Fernandes. Porto Alegre: L&PM, 1988.

SILVA, A. O. da. Produtivismo no campo acadêmico: o engodo dos números. *Revista Espaço acadêmico*, n. 100, 2009.

SILVA, I. C.; MAFRA, F. L. N. Trabalho docente, trabalho decente ou trabalho doente? Reflexões sobre o trabalho de professores universitários na contemporaneidade. In: ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS DA ANPAD-ENEO, 8., 2014, Gramado. *Anais...* Gramado: ANPAD, 2014.

SIQUEIRA, M. V. S. Gestão de pessoas e discurso organizacional: crítica à relação indivíduo-empresa nas organizações contemporâneas. Goiânia: Ed. Da UCG, 2006.

TREIN, E.; RODRIGUES, J. O mal-estar na Academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, 2011.

O IMPACTO DA VIRILIDADE NA RELAÇÃO SAÚDE/DOENÇA NO TRABALHO

RONALDO GOMES SOUZA
ANA MAGNÓLIA MENDES
CARLA ANTLOGA

INTRODUÇÃO

O mundo do trabalho é constituído por inúmeros desafios que impactam nas subjetividades das pessoas. Entre tais desafios, destacamos a construção histórica, cultural e social do gênero masculino e as relações dialéticas entre saúde/doença e prazer/sofrimento no trabalho dos homens, no contexto da segurança pública.

Estudos apontam que as práticas e as ideologias dentro do trabalho são marcadas por relações de poder, revelando uma necessidade simbólica, principalmente do gênero masculino, de desenvolver, manter, avaliar, testar, exercitar e provar seu poder, sua força (ALMEIDA, 1995; ALMEIDA, 2012; BOURDIEU, 2003; MACHIN, 2011). Assim, há uma defesa ideológica na qual os homens se submetem a adversidades para mostrar o quão viril podem ser ao resistir e enfrentar diferentes situações e problemas no trabalho.

Essa é a realidade dos profissionais de segurança pública. A organização do trabalho, nesse contexto, possui características que refletem a própria configuração cultural, histórica e social do gênero masculino. Essas organizações têm demandas e exigências que envolvem treinamentos, atribuições e competências físicas e psicológicas dos seus profissionais para que eles possam exercer diferentes cargos e/ou atividades mais ostensivas, tanto de segurança dos patrimônios públicos e das pessoas, quanto de combate à violência, tais como: vigilância, fiscalização, patrulhamento, detenção, porte de arma, entre outros. Ou seja, a virilidade e suas expressões, como mostrar que está armado, que tem força, que é imponente, que tem o poder de imobilizar, deter, revistar ou até matar o outro, de ser uma autoridade, de ser resistente, veloz, pronto e disposto para proteger os cidadãos..., isso é imprescindível para ser um profissional de segurança pública.

Para atingir o padrão de comportamento esperado dentro do funcionamento viril, é preciso uma formação rígida, que leve ao cumprimento das necessidades organizacionais. Perante essa rigidez verifica-se, historicamente, em diferentes culturas e sociedades, que o trabalho de segurança pública é desenvolvido, em sua grande maioria, por homens, tanto na parte estratégica, quanto na parte tácita.

Diante de tantos desafios que integram a realidade do trabalho dos profissionais de segurança pública, questionamos, então, como a trajetória histórica e social do gênero masculino, bem como as prescrições organizacionais – que constituíram e constituem, historicamente, a formação e atuação desses homens –, impactam na construção da virilidade e nas relações de saúde/doença e prazer/sofrimento no trabalho.

Assim, o objetivo deste trabalho foi investigar o impacto da virilidade masculina na relação saúde/doença de trabalhadores homens na área de segurança pública. A pesquisa foi realizada com guardas civis metropolitanos (GCMs) de Goiânia e descreve alguns conceitos e estudos sobre o gênero masculino, sobre a virilidade e as relações de saúde/doença e prazer/sofrimento no trabalho.

O GÊNERO MASCULINO, A VIRILIDADE E A PSICODINÂMICA DO TRABALHO

A identidade do gênero masculino se transformou ao longo da história. Contudo, o homem do século XXI ainda reproduz algumas imagens e comportamentos que eram desempenhados desde o início das primeiras civilizações, principalmente no que tange à tentativa histórica, cultural e social do homem de estabelecer uma relação de dominação e supremacia em relação à mulher (SILVA; LEITE, 2016). Nessa ótica, os homens construíram uma configuração subjetiva de masculinidade pautada em atividades que exigiam força física, astúcia, velocidade e vantagens sociais que os colocaram na centralidade de diferentes instituições como a família e o Estado. Assim, a imagem de provedor, de herói, de protetor, de destemido, de forte, viril, protetor, destemido e potente foi reforçada na trajetória histórica do gênero masculino (BOURDIEU, 2003).

Tendo o corpo do homem como referência, iniciou-se a justificativa das diferenças morais entre os comportamentos masculinos e femininos, embasados na sociedade burguesa, individualista, colonialista e capitalista dos países europeus

do século XIX (ALMEIDA, 1995). Uma perspectiva político-ideológica vai fundamentar os direitos e deveres de homens e mulheres. Nesse processo, o homem ganha destaque nas interações sociais dentro e principalmente fora de casa, além de ganhar supremacia nas decisões políticas e econômicas, diferentemente das mulheres. Estas, então, são vistas como inferiores e frágeis, não desfrutam de privilégios como os homens, o que resulta no culto à masculinidade, ao vigor, ao poder, à força, à virilidade. Tal culto só começa a ser questionado com a influência das ideias de liberdade, igualdade e fraternidade da Revolução Francesa, além das revoluções industriais e das guerras mundiais que se sucederam (SILVA, 2000).

Porém, mesmo diante dos questionamentos sociais sobre o papel do homem na sociedade, nota-se a preocupação constante em manter e consolidar a imagem viril, resistente, máscula do homem (MENNITTI, 2014; SILVA, 2000). Os seres humanos do sexo masculino, em diferentes momentos, experiências e fenômenos, têm sua masculinidade posta à prova. Precisam provar que são homens, que são machos, que aguentam tudo, que são fortes, que não são seres frágeis, passivos, afetuosos e sentimentais como as mulheres que eram amáveis com seus filhos, submissas e obedientes aos seus maridos, que cuidavam da casa e envolviam-se em afazeres “fáceis” de realizar, no sentido de não exigirem, aparentemente, muita força física, agilidade e/ou astúcia (MUSZKAT, 2011).

A forma de falar, a entonação de voz, a forma de se vestir, de se comportar, os gestos, a forma de andar, a musculatura e os contornos masculinos, o vigor, além de qualidades psicológicas como a bravura e o heroísmo, essas marcas faziam parte da ideia de masculinidade burguesa do século XIX e ainda hoje exercem influência na construção histórica do homem, do macho (SILVA; LEITE, 2016). Assim, em termos históricos, defendeu-se, e ainda se defende, um ideal de virilidade. Desviantes dessa norma eram ou são repelidos, zombados, punidos (SILVA, 2000). Esse ideal só foi questionado quando a mulher, após as duas grandes guerras mundiais, começou a sair da configuração dos espaços privados (do lar) para espaços externos (públicos, sociais). A partir das revoluções industriais e dos movimentos sociais pós-guerra, começa o desenvolvimento de pesquisas, e surgem questionamentos, discussões e redefinições dos papéis sociais de gênero (SAYÃO, 2003; SILVA, 2000).

Uma nova forma de ver o homem, surge, então, com a permissão para relativas fraquezas, vulnerabilidades e fragilidades. A anatomia, a fisiologia, a biologia e

o corpo não servem mais para impor a condição masculina. Novas subjetividades masculinas e femininas e até novas concepções de gênero e de sexualidade constituem o cenário contemporâneo (MENNITTI, 2014; SILVA; LEITE, 2016). Botton (2007) e Silva (2000) argumentam sobre as masculinidades (no plural) e como é preciso ir além do gênero para conseguir lidar com suas infinitas possibilidades de construção, desconstrução e reconstrução.

Porém, mesmo diante dos avanços dos estudos sobre gênero e sexualidade, e mesmo diante de novas configurações subjetivas de homens (e mulheres), os novos formatos, avanços e ressignificações conceituais ainda não conseguem dizer algo sobre a “verdadeira identidade masculina”. Essas novas concepções não descrevem todos os homens nem resolvem a “atual crise de identidade masculina” (SILVA, 2000, p. 6). Ainda há a preocupação de muitos homens em manter uma imagem viril e uma figura mais tradicionalmente masculina, aquela de provedor, herói, protetor (MORGANTE, 2015). A dominação masculina é, então, revestida de uma naturalidade que é dispensada de justificação (BOURDIEU, 2003).

Aqui, a diferenciação dos sexos e a exclusão das mulheres são necessárias. A virilização se torna a negação da parte feminina do masculino. Tal processo é construído e compartilhado histórica e culturalmente. Percebe-se, então, que o homem não nasce homem. Ele torna-se homem (BOURDIEU, 2003). Assim, atributos como força, justiça, honra, poder e dominação estão presentes na formação desse homem (antigo e contemporâneo); na formação do ser masculino, da dominação masculina.

No processo de formação do homem viril, há uma pressão constrangedora para se manter a tensão afirmadora da dominação, da masculinidade e da virilidade do homem. Bourdieu (2003, p. 67) afirma que “a virilidade, como se vê, é uma noção eminentemente relacional, construída diante de outros homens, para outros homens e contra a feminilidade, por uma espécie de medo do feminino, e construída, primeiramente, dentro de si mesmo”. Nota-se uma naturalização biológica de “ser homem”. Esta naturalização foi construída socialmente e legítima o homem como viril, dominante, impactando em sua subjetividade enquanto ser social. Assim, o homem passa por situações vergonhosas/constrangedoras caso não consiga provar sua força, sua masculinidade.

Caniato e Lima (2008), Cerqueira (2011) Dejours (2007), Grenier-Pezé (2004), Mennitti (2014), Molinier (2004), Morgante (2015), Rego (2013), Silva

e Leite (2016) enfatizam a relação entre masculinidade e virilidade, argumentando que os homens defendem sua masculinidade a partir de um campo, de um cenário, de um mundo viril. A virilidade está associada aos desejos e às necessidades que os homens têm de afirmarem sua força, sua bravura e sua coragem. O homem precisa legitimar seu falo simbólico, reforçando seu lugar de progenitor, aquele que penetra e, assim, marcar sua relação de poder em relação à mulher. O homem passa, então, a expressar sua dominação sobre a submissão feminina (que é penetrada, que fica “por baixo”). Nesse ponto de vista, para reforçar sua imagem de virilidade, o homem precisa reforçar sua identidade masculina, usando, se preciso, seu poder coercitivo e violento, reproduzindo sua supremacia de gênero (BOTTON, 2007).

Em diferentes culturas, de acordo com os estudos de Nascimento (2011), é possível observar que a violência (MUSZKAT, 2011) é o indicador mais evidente da virilidade. Assim, o “homem de verdade” precisa rejeitar e negar a feminilidade (CERQUEIRA, 2011) e se identificar com a disposição e com o desejo de lutar.

Ainda no quesito violência, Abramovay et al. (2002) alertam em suas pesquisas que os homens são os que mais aparecem como autores e vítimas de violência, principalmente os homens jovens (até 29 anos). Para a Abramovay et al. (2002) a violência, entre outras facetas, assume um papel de identidade. O jovem que conseguir competir e impor sua força sobre os mais fracos ganha destaque, respeito e honra.

Mais especificamente no contexto de trabalho, Molinier (2004) destaca, na relação de poder entre gêneros, a existência de um complexo de masculinidade, pautado na virilidade social. Assim, quando um homem, em uma profissão de riscos físicos e psicológicos, por exemplo, precisa lidar com alguma fonte de sofrimento que ameaça seu papel enquanto homem, ou seja, enquanto dominante, corajoso, ele usa de estratégias defensivas. A virilidade, então, pode se tornar uma defesa (ALMEIDA, 2012; NASCIMENTO, 2011; REGO, 2013). Um homem que precisa demonstrar sua masculinidade, não permitindo que o outro o castre, vai impor sua força e tentar conquistar e manter seu poder enquanto homem que é bravo, que enfrenta tudo, que é destemido, honrado, forte. Tal situação pode ter consequências negativas em diferentes contextos em que os homens interagem.

Para compreender como se dá a dinâmica da virilidade no trabalho dos profissionais da segurança pública, escolhemos a perspectiva teórica e metodológica

da psicodinâmica do trabalho, que enfatiza as relações de saúde/doença e prazer/sofrimento no trabalho (DEJOURS, 2008; MENDES, 2007).

Dejours (1988) alega que a virilidade no trabalho é produzida por ideologias defensivas que surgem inicialmente como forma de proteção ao sofrimento. Num segundo momento, elas são vistas como úteis, como uma forma de aumentar a produtividade e tornar os homens mais resistentes. Isso implica que o homem, para não ser castrado/destronado de sua masculinidade, precisa, a “qualquer custo”, mostrar que é homem de verdade, que não tem crises, que sabe controlar suas emoções e suas fontes de sofrimento (MOLINIER, 2004). Nessa trajetória, o homem anestesia não somente o medo, mas o sentido moral do trabalho, podendo praticar injustiças com ações autoritárias para manter a produtividade e seu valor no coletivo.

MÉTODO

Foi realizada pesquisa qualitativa (REY, 2002) a partir de duas entrevistas coletivas semiestruturadas (DUARTE, 2004), embasadas na perspectiva da psicodinâmica do trabalho (DEJOURS, 2008; MENDES 2007). As entrevistas foram devidamente transcritas e analisadas.

PARTICIPANTES, MATERIAIS E PROCEDIMENTOS

Participaram voluntariamente da primeira entrevista cinco guardas civis metropolitanos (homens), responsáveis pelas políticas e práticas de saúde física, psíquica e social no trabalho. A entrevista teve mais de 90 minutos de duração e foi gravada por um aplicativo de celular (*smartphone*). Na segunda entrevista, participaram, voluntariamente, nove guardas civis metropolitanos (homens), com e sem adoecimento psíquico no trabalho. A entrevista teve mais de 120 minutos de duração e foi gravada por um aplicativo de celular (*smartphone*). Além das entrevistas, foram realizadas e registradas em um diário visitas a campo e análises documentais, elementos integrantes da pré-pesquisa.

Após a autorização para realizar a pesquisa (propriamente dita) com os guardas, foi agendada uma visita com o responsável pelo departamento de serviço social da guarda para explicar os procedimentos das entrevistas, os detalhes da

pesquisa e como eles poderiam contribuir para tal. Foi explicado que a pesquisa seria realizada somente com os guardas homens, que se tratava de uma pesquisa sobre saúde no trabalho, e que seriam realizadas duas entrevistas coletivas, com dois grupos distintos. O primeiro grupo seria constituído, voluntariamente, pelos guardas que planejam, acompanham e executam atividades relacionadas à saúde no trabalho. O segundo grupo seria constituído por guardas adoecidos e não adoecidos no trabalho que se voluntariassem a participar da pesquisa.

Feita a visita para explicar os procedimentos da pesquisa, foram agenda-das as datas para as duas entrevistas. Em ambas, os participantes foram convidados por intermédio de um dos guardas responsáveis pela assistência social. Na ausência do pesquisador, ele explicou e articulou voluntários para participar das entrevistas. Assim, a Guarda Civil Metropolitana (GCM) conseguiu cinco sujeitos para participar da primeira entrevista e nove para participar da segunda – totalizando 14 participantes. Durante a segunda entrevista, verificou-se que seis participantes estavam adoecidos (com laudos psiquiátricos e com experiência de licença, afastamento e/ou readaptação no trabalho).

As entrevistas foram realizadas em datas e salas diferentes, dentro de um mesmo local de trabalho da guarda em Goiânia, e as perguntas questionavam a percepção dos participantes sobre a organização e a descrição de suas atividades, sobre os principais desafios enfrentados no trabalho, sobre as estratégias de acompanhamento do processo de adoecimento e sobre os programas de promoção da saúde no trabalho, bem como sobre a caracterização da relação prazer/sofrimento no trabalho. O objetivo foi verificar, nas falas dos participantes, como a organização do trabalho e as variáveis *gênero masculino* e *virilidade* se apresentavam, e como seus discursos impactavam na relação saúde/doença e prazer/sofrimento no trabalho.

Os resultados foram organizados a partir do contraste das entrevistas coletivas entre os cinco profissionais responsáveis pelos programas de saúde dos GCMs de Goiânia (grupo 1) e a entrevista coletiva com os 9 GCMs adoecidos e não adoecidos no trabalho (grupo 2).

Dos cinco sujeitos do grupo 1 que se voluntariaram para contribuir com a pesquisa, dois estavam lotados no departamento de serviço social, e três na área de educação física. Esses profissionais são responsáveis pelos projetos pedagógicos, pela execução de atividades voltadas para a saúde integral dos guardas, bem como

pelo acompanhamento e pelo encaminhamento dos guardas, caso necessário, aos demais profissionais de saúde – como médicos, psicólogos, fisioterapeutas, entre outros. Parte do serviço de saúde é desenvolvido pela própria equipe multidisciplinar na guarda, e outra parte, quando há encaminhamento, é desenvolvida por inúmeros profissionais cadastrados no plano de saúde do município de Goiânia. Em relação aos demais (nove GCMs entrevistados), que formam o grupo 2, verificou-se que quatro nunca tiveram licenças médicas ou psicológicas (não adoecidos) e cinco tiveram algum dos dois tipos de licença, variando entre experiências de ansiedade, estresse e depressão no trabalho (adoecidos).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os participantes do grupo 1 e 2 argumentaram que a instituição existe há mais 40 anos, com início na década de 60 e que, historicamente, no ocidente, desde a época feudalista, era comum pensar em formas de proteger os bens do rei, criando-se, assim, a guarda do rei/do reino. A partir dessa influência, desde a constituição formal do atual território brasileiro pelos portugueses, foi mantida tal necessidade de designar pessoas que poderiam trabalhar em prol da segurança pública; do bem público. Hoje, continua-se a mesma tradição de manter os patrimônios da cidade de forma segura.

Os dois grupos enfatizaram que em Goiânia, assim como em todos os municípios do país, não foi diferente. O Estado autorizou, homologou e sancionou leis para desenvolver políticas públicas em prol da segurança das pessoas e dos bens e patrimônios municipais. Assim, torna-se responsabilidade desses profissionais (dos guardas e demais policiais) proteger os órgãos governamentais de responsabilidade da prefeitura, sendo instituída uma força de segurança para acompanhar as demandas relacionadas à segurança pública. A guarda de Goiânia possui hoje um novo projeto que, apesar de estar em processo de adaptação, tem novas ideias, exigências e incentivos para mais de 1.400 GCMs.

Os entrevistados do grupo 1 complementaram afirmando que a sociedade “clama por justiça e mais agentes de proteção”, forçando o poder público a tomar novas medidas para acompanhar a complexidade que atravessa o cotidiano e os desafios reais da região metropolitana de Goiânia. Os entrevistados do grupo 2 reconheceram que Goiânia cresceu muito e, com esse crescimento, os problemas

sociais, como a violência urbana, também aumentaram, impactando na necessidade de novas estratégias de segurança pública na cidade. O grupo 2 argumentou que a guarda não acompanhou o ritmo desse crescimento, exigindo dos guardas mais do que a própria instituição tinha a oferecer, principalmente com os equipamentos de segurança dos guardas e demais instrumentos para garantir não somente a própria segurança, mas a segurança da população, que solicitava o seu trabalho. Esse processo acabou adoecendo algumas pessoas e afastando outras do trabalho: alguns passaram por tratamentos psiquiátricos, e outros saíram da guarda para tentarem carreira em outra instituição.

Dessa forma, o grupo 1 disse que a GCM de Goiânia continuaria com seus serviços de proteção dos bens físicos da cidade; porém, não se limitaria mais somente a essa função. Ela passaria a auxiliar em outros sistemas de segurança pública, com o poder de polícia, conforme ficou definido na Lei municipal nº 9.354, de 08 de novembro de 2013, e na Lei federal nº 13.022, de 8 de agosto de 2014. Assim, não ficariam, por exemplo responsáveis somente pela segurança de parques, prédios públicos e patrimônios municipais. Agora os GCMs teriam mais autonomia no policiamento comunitário, de maneira mais ostensiva e preventiva, em parceria com toda a comunidade civil e militar.

Para o grupo 2, o reconhecimento das jurisdições que esclarecem o trabalho das guardas, principalmente em Goiânia, foi percebido tanto como uma conquista, fonte de orgulho e prazer, quanto como constrangimento, frustração e sofrimento. A fonte de prazer situa-se na melhoria da qualidade e na quantidade de equipamentos, como armas, carros coletes, salário, treinamento e, potencialmente, o reconhecimento da população. A fonte de sofrimento relaciona-se com mais responsabilidades, mais riscos, e com a falta de muitos recursos para enfrentarem as exigências da organização; como mencionou um dos participantes:

Pedem pra gente pra proteger as pessoas também, além de prestar o serviço de vigilância dos bens públicos, mas o recurso fica praticamente por nossa conta, como o colete... e nem sempre a gente tem treinamento adequado e condições de trabalho para manter nossa saúde. Fora a arma..., que tem colega que compra até por fora, daí complica, né?

Os participantes do grupo 1 defenderam, ainda, que essa transformação foi um pedido da própria sociedade e que é responsabilidade dos GCMs de Goiânia proteger os bens e patrimônios do município: “Mas o bem mais precioso que se

tem é a vida de uma pessoa”. Porém, inevitavelmente, o plano de cargos da guarda gera hierarquias, o que é fonte ora de orgulho, ora de sofrimento, já que alguns não se enquadram no perfil da instituição de permitir alcançar um posto hierárquico superior. O grupo 2 argumentou que a dificuldade do crescimento é mediada pelo poder vigente da equipe do prefeito que está no poder, o que desanima alguns deles, pois há GCMs que são indicados por tal equipe.

Para justificar o real do trabalho, foi argumentado no grupo 1, e confirmado no grupo 2, que os GCMs de Goiânia também são seres humanos. Que nem sempre estão fardados/uniformizados desempenhando a função de proteção. Que, assim como qualquer pessoa, têm suas famílias ou pessoas queridas para cuidarem, também têm medo de serem assaltados, entre outros problemas e necessidades sociais que qualquer cidadão possa ter, principalmente morando em um grande centro urbano como Goiânia. Por isso, aqueles que passam no concurso preferem ser redirecionados para funções mais administrativas, para não ir às ruas e realizar trabalhos mais ostensivos, que incluem patrulha, porte de arma de fogo e combate direto aos atos de violência.

Percebemos que a organização do trabalho dos guardas vai ao encontro da construção histórica e social de ser homem, uma vez que envolve atividades como combate, luta, proteção, desempenho do papel do herói, porte de armas, entre outras, conforme os estudos de Bourdieu (2003), Almeida (2012), Molinier (2004) e Muszkat (2011). É preciso usar estratégias viris para manter seu papel de homem e ter o respeito dos demais colegas de trabalho, atendendo às demandas da organização, pois, negadas essas exigências, o funcionário facilmente poderá ser visto como um fraco, alguém que não serve para lutar nem proteger, não servindo, assim, para a guarda. Isso nega a subjetividade desse sujeito e ajuda a compreender o processo de adoecimento dos guardas, pois, uma vez negando as demandas do trabalho, ele está negando a si mesmo como profissional e como homem. Sua virilidade é ameaçada e, com medo da castração simbólica do coletivo e da própria rigidez da organização do trabalho, faz-se de forte e resiste às pressões para garantir sua honra perante todos (DEJOURS, 1988). Dessa forma, mesmo doente, ele vai negar seus medos e fraquezas e vai, a todo custo, evitar reconhecer que precisa de ajuda, demonstrando que é produtivo e que tem capacidade de ser forte e de resolver seus problemas (MOLINIER, 2004).

Outro aspecto relevante nas falas dos participantes é a variável *família*. Os guardas justificam que não atendem as demandas mais ostensivas porque correm

risco de morte e precisam sustentar suas casas. Assim, torna-se menos vergonhoso assumir outros cargos e postos mais administrativos, uma vez que o papel tradicional de provedor do homem, aquele que sustenta a casa, é ameaçado. Ou seja, outra configuração histórica da masculinidade atravessa a realidade do trabalho dos guardas.

Um dos integrantes do grupo 1 falou sobre como é realizada a assistência à saúde desses profissionais. O procedimento é realizado de acordo com as regras da instituição, o que acaba enrijecendo e condicionando o acesso, a avaliação e o acompanhamento da saúde biopsicossocial dos servidores. Argumentou que há diferentes tipos de pessoas e que algumas estão mais preparadas ou conseguem se adaptar melhor às regras, às demandas e às exigências da instituição. Acrescentou que há vezes em que os GCMs de Goiânia podem se ferir ou até perder a própria vida no exercício de trabalho. E que, sabendo disso, a GCM de Goiânia elabora estratégias de conscientização e de prevenção relativas à saúde dos servidores diante dos contextos adversos da profissão e orienta-os sobre como podem se tratar, caso desenvolvam uma doença física ou psicológica.

Um dos desafios que compromete a elaboração e a execução das estratégias que tentam prevenir a doença de tais servidores, segundo o grupo 1, é a adesão. Antes eles eram convidados a participar dos treinamentos e das novas ações ostensivas. Depois, com a ausência de interesse de grande parte deles, o processo ficou mais rígido: o convite passou a ser a convocação. Mesmo assim, ainda há resistência por parte dos servidores de assumir o compromisso de assistir aos cursos e às atividades promovidos pela instituição e deles participar, o que compromete o objetivo de manter ou melhorar a saúde dos servidores. Na perspectiva do grupo 2, principalmente dos integrantes adoecidos, a resistência ocorre devido aos motivos já citados acima (aumento da responsabilidade e riscos), e todos afirmaram que não se perceberam doentes. Foram os colegas que perceberam, para, então, os guardas doentes iniciarem o acompanhamento e darem início aos processos de licença e de afastamento. Os adoecidos falaram que não se reconheciam com problemas psicológicos e, por isso, não procuraram ajuda para prevenir as doenças.

No grupo 1, reforçou-se a ideia de que nem todos têm o perfil para assumir os cargos designados por não corresponderem às expectativas institucionais. Os GCMs desse grupo abordaram um tema que complementa a falta de adesão nos cursos e nos programas de prevenção e promoção da saúde no trabalho. Um deles

apontou que muitos têm receio de irem ao trabalho e de não voltarem para suas casas, o que vai ao encontro do argumento dos participantes do grupo 2. Assim, frequentar os cursos de capacitação, na perspectiva dos dois grupos, acaba qualificando os GCMs para assumir responsabilidades do cargo que eles não desejam, justamente pelo risco de se machucarem gravemente, ou até mesmo de perder a vida. Tal situação gera um desânimo nos gestores e nos representantes da instituição, pois o investimento na formação e na saúde do servidor não gera reconhecimento. Por outro lado, os GCMs do grupo 2 ratificaram que se esforçam para acompanhar as exigências da instituição e que não reconhecem certa “fraqueza” (ou a falta do perfil desejado pela organização) para assumir as tarefas de vigilância ou de ronda, por exemplo. Em razão do adoecimento e da falta de autorização para realizar esses serviços, os adoecidos não participam do treinamento ou não têm perfil para porte de armas ou trabalhos mais ostensivos – que são cobrados nas novas atribuições da guarda desde 2013.

Inferimos que, mais uma vez, a concepção da virilidade integra os desafios lançados pelas prescrições do trabalho da guarda. Parece que a própria organização é castradora (DEJOURS, 1988) da subjetividade masculina dos guardas, uma vez que cobra dos GCMs algo para o qual ela mesma não oferece recursos e condições, além de avaliar que quem não cumpre as normas e exigências não tem o perfil desejado. Logo, simbolicamente, não são “homens de verdade”, não servem para ser guardas. Na concepção da organização, o guarda deve querer lutar para proteger os cidadãos e manter sua figura de herói. Se ele negar a figura de herói, ele nega quem ele é e nega seu valor, sua honra e seu respeito perante a organização e o coletivo de trabalho. Por outro lado, aqueles que adoeceram são facilmente avaliados pelos outros homens como fracos, como incapazes de resistir ao sofrimento, como “mulherzinhas” (BOURDIEU, 2003; SILVA, 2000), e estão psicologicamente abalados por ter um laudo que atesta e confirma que fracassaram, que não conseguiram cumprir a honra da sua farda, do seu uniforme de guarda (ALMEIDA, 2012).

Assim, segundo o grupo 1, as convocações são muitas vezes ignoradas. Esse comportamento, fonte de sofrimento para os servidores, é reforçado pela instituição ao relembrar as prescrições institucionais a partir do código de ética, dos estatutos e de outros regulamentos, e ao relembrar que é dever dos GCMs atender às estratégias criadas pela instituição de disciplinar e doutrinar os guardas de Goiânia às atividades e responsabilidades exigidas pelos cargos, para que os

eles “vistam a camisa”. Um dos participantes ressaltou o comodismo de alguns trabalhadores que estão em seus cargos há anos e que não desejam assumir outra frente de trabalho. O participante ressaltou ainda que a sociedade, em sua complexidade e dinamicidade, requer mudanças e novas estratégias. Dessa forma, os GCMs têm que suportar o constrangimento (CANIATO; LIMA, 2008) de lidar com as demandas organizacionais às quais eles não conseguem corresponder, o que, uma vez mais, vai ao encontro da análise que avalia que a organização coloca a masculinidade/virilidade dos guardas à prova. Alguns, para se protegerem, usam da estratégia defensiva da virilidade para mostrarem que são homens fortes e produtivos e que resistem às pressões organizacionais para manter a honra de ocupar o papel de herói.

A instituição elabora suas estratégias na tentativa de se adequar às demandas, às exigências e às necessidades sociais, mas parece que os GCMs não se dispõem a acompanhar essas mudanças, negando a participação em atividades prescritas pela intuição. Muitos, por exemplo, segundo o grupo 1, usam de suas doenças físicas e psicológicas (estas, principalmente) para se esquivarem. Assim, os GCMs se sentem desconfortáveis quando a instituição exige deles certas mudanças e, como consequência, os GCMs fazem uma avaliação negativa da instituição.

Tanto o grupo 1 quanto o grupo 2 comentaram que a remuneração dos GCMs é injusta. Um participante do grupo 1, que acompanha o processo de saúde/doença dos guardas há mais de 20 anos, reiterou que muitos querem ascender hierarquicamente mais rápido e ganhar melhor. Afirmou que “[...] eles querem pular degraus”. Quando não conseguem na velocidade desejada, ficam frustrados e adoecem. O grupo 1 acrescentou que alguns fazem “bicos” (trabalhos informais, extras e fora da GCM de Goiânia, atuando como seguranças de festas, por exemplo) para aumentar a renda, e isso acaba reverberando negativamente no desempenho deles dentro da guarda. Alguns participantes da entrevista do grupo 2 perceberam que os colegas acabam criando uma imagem negativa da instituição porque não se sentem reconhecidos pela sociedade e porque não são bem remunerados. Para suprir a necessidade financeira, alguns fazem “bico” (ou seja, um trabalho paralelo ao da guarda, geralmente realizando serviços de segurança/vigilância privada em eventos gerais). Outros não se dispõem a fazer “bicos”, mas passam a consumir álcool com frequência e em quantidades excessivas.

Outra fonte de sofrimento para ambos os grupos é a estrutura física dos diferentes postos de trabalho da instituição. Segundo os 14 participantes, ela não

favorece a realização das atividades necessárias, especialmente em prol da promoção, assistência e manutenção da saúde biopsicossocial dos GCMs. Os entrevistados também pontuaram a precariedade de recursos, instrumentos e equipamentos de qualidade e proteção para realizar seus trabalhos, mas, mesmo assim, estão lutando por melhorias, que ocorrem cada dia mais.

Os participantes do grupo 1 observaram que nem sempre os GCMs homens procuram o acompanhamento médico e/ou psicológico “...correto”. Os adoecimentos mais comuns entre os guardas homens, segundo depoimentos dos dois grupos são: alcoolismo, depressão, tristeza, estresse, fraturas e lesões. Sobre as doenças psicológicas, foi explicado pelo grupo 1 que depende do nível de resiliência pessoal de cada um; aqueles que não se isolam e que procuram ajuda no coletivo, têm mais sucesso na recuperação.

Percebemos que o argumento apresentado pela organização de que oferece recursos para a prevenção de doenças e para a promoção de saúde e o argumento de que os guardas homens não procuram ajuda, corroboram as pesquisas que demonstram como os homens têm tendência de negar o adoecimento e usar estratégias defensivas viris para lidar com o sofrimento no trabalho, confirmando, também, o impacto negativo que a trajetória histórica do gênero masculino tem sobre a relação saúde/doença no trabalho. Além disso, fortalece a ideia de que a própria organização possui estratégias rígidas e de constrangimento que ameaçam a masculinidade dos guardas, adoecendo-os. Além disso, fortalecendo essas interpretações, os guardas não acham justas suas remunerações, e alguns precisam se submeter a trabalhos extras fora da instituição para melhorar a remuneração e manter seu papel de “homem da casa” (MORGANTE, 2015). Em alguns casos, têm necessidade de usar a bebida alcóolica para lidar com seus sofrimentos no trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs a investigar o impacto da virilidade masculina na relação saúde/doença de trabalhadores homens na área de segurança pública. Concluímos que a concepção tradicional, histórica e social da masculinidade, bem como a organização do trabalho do guarda civil de Goiânia (que reproduz tais concepções), possui elementos, exigências e prescrições que impactam negativa-

mente na subjetividade dos GCMs, criando condições para que eles usem estratégias não saudáveis para lidar com as demandas e desafios no trabalho.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; PINHEIRO; L. de C.; LIMA, F. de S.; MARTINELLI, C. da C. Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas. Brasília, DF: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. 2002. Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127138por.pdf>.

ALMEIDA, C. V. R. de. “Manda quem pode, obedece quem (não) tem juízo” – corpo, adoecimento mental e intersubjetividade na polícia militar goiana. Goiânia: UFG, 2012. (Dissertação de Mestrado).

ALMEIDA, M. V. de. **Senhores de si**: uma interpretação antropológica da masculinidade. Lisboa: Fim de Século, 1995.

BOTTON, F. B. As masculinidades em questão: uma perspectiva de construção teórica. *Revista Vernáculo*, v. 19-20, p. 109-120, 2007.

BOURDIEU, P. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BRASIL. Lei nº 9354, de 08 de novembro de 2013. Dispõe sobre o Plano de Carreira e Vencimentos da Guarda Civil Metropolitana de Goiânia, e dá outras providências. Goiânia. 2013. Disponível em: <https://www.goiania.go.gov.br/html/gabinete_civil/sileg/dados/legis/2013/lo_20131108_000009354.pdf>. Acesso em: 20 set. 2016.

_____. Lei nº 13.022, de 8 de agosto de 2014. (2014). Dispõe sobre o Estatuto Geral das Guardas Municipais. Brasília. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13022.htm>. Acesso em: 30 maio 2015.

CANIATO, Â. M. P.; LIMA, E. da C. Assédio moral nas organizações de trabalho: Perversão e sofrimento. *Cadernos de Psicologia Social e do Trabalho*, v. 11, n. 2, p. 177-192, 2008.

CERQUEIRA, F. V. Sobre efeminação e virilidade, a Grécia vista do pampa. *Métis: história & cultura*, v. 10, n. 20, p. 81-109, 2001.

DEJOURS, C. *La Souffrance en France: la banalisation de l'injustice sociale*. Paris: Seuil, 1988.

_____. *A banalização da injustiça social*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

_____. *A metodologia em psicopatologia do trabalho*. In: S. Lancman; L. Sznelwar (Orgs.) **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fio-cruz; Brasília: Paralelo 15, 2008. p. 107-128

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisa qualitativas. *Educar*, v. 24, p. 213-225, 2004.

GRENIER-PEZÉ, M. Forclusão do feminino na organização do trabalho: um assédio de gênero. *Revista Produção*, v. 14, n. 3, p. 6-13, 2004.

MACHIN, R. et al. Concepções de gênero, masculinidade e cuidados em saúde: estudo com profissionais de saúde da atenção primária. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 16, n. 11, p. 4503-4512, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v16n11/a23v16n11.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2016.

MENDES, A. M. **Psicodinâmica do trabalho: teoria, método e pesquisas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MENNITTI, D. A (des)construção do ideal de virilidade e o homoerotismo: compreendendo a(s) masculinidade(s) no principado romano. *Em Tempo de Histórias*, v. 24, p. 38-59, 2014.

MOLINIER, P. *Psicodinâmica do trabalho e relações sociais de sexo. Um itinerário interdisciplinar. 1988-2002*. *Produção*, v. 14, n. 3, p. 14-26, 2004.

MORGANTE, M. M. Trabalho e virilidade sexual: a violência de gênero quando ela questiona – DEAM/Vitória-ES. **XXVIII Simpósio Nacional de História: velhos e novos desafios**. 27-31 de julho de 2015. Florianópolis, SC, Brasil. Disponível em: <http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1427483186_ARQUIVO_ArtigoANPUH2015.pdf>. Acesso em: 05 set. 2016.

MUSZKAT, S. **Violência e masculinidade**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2011.

NASCIMENTO, M. A. F. **Improváveis relações**: produção de sentidos sobre o masculino no contexto de amizade entre homens homo e heterossexuais. (Tese de doutorado). Rio de Janeiro: UERJ, 2011.

REGO, V. B. Virilidade. In: VIEIRA, F. O.; MENDES, A. M.; MERLO, A. R. C. (Orgs.). **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho**. Curitiba, PR: Juruá, 2013. p. 409-501.

REY, F. G. **Pesquisa qualitativa em psicologia**. São Paulo: Pioneira, 2002.

SAYÃO, D. T. Corpo, poder e dominação: um diálogo com Michelle Perrot e Pierre Bourdieu. In: **Perspectiva**: Revista do Centro de Ciências da Educação. UFSC-CED, v. 21, n. 1, p. 121-149, 2003.

SILVA, F. V. da; LEITE, F. de F. A invenção do lumbersexual: memórias de uma virilidade perdida? **Maringá**, v. 38, n. 2, p. 207-216, 2016.

SILVA, S. G. da. Masculinidade na história: a construção cultural da diferença entre os sexos. **Psicol. cienc. prof.**, v. 20 n. 3, p. 8-15, 2000.

“ESCOLHAS” E PERMANÊNCIAS DE SERVIDORES PÚBLICOS EM FUNÇÕES DE GESTÃO E SUAS CONCEPÇÕES SOBRE O MODELO GERENCIALISTA

LUANA SODRÉ DA SILVA SANTOS
GERUZA TAVARES D’AVILA

INTRODUÇÃO

No século XX, várias foram as mudanças no chamado “mundo do trabalho” que afetaram tanto as organizações quanto a vida das pessoas, destacando-se a presença de um discurso neoliberal em várias esferas da sociedade. Diversas crises marcaram o Estado, proporcionando um ambiente de mudanças na administração pública, no qual o modelo weberiano foi questionado. Assim, o sentimento “antiburocrático” aliava-se à crença de que o setor privado possuía o modelo de gestão ideal.

Portanto, a partir dos anos 1990 foi implementado o modelo gerencialista no Brasil, visando a uma administração pública moderna e eficiente (BRESSER-PEREIRA, 1996). Nesse modelo, influenciado pela disseminação de concepções neoliberais fundamentadas nas noções de estado mínimo e gestão por resultados, as organizações públicas aderiram cada vez mais à lógica de mercado, concebendo o cidadão como cliente e adotando novas políticas e práticas de gestão, disseminadas na esfera privada (RIBEIRO; MANCEBO, 2009).

Por conseguinte, o modelo gerencialista requer um perfil mais gerencial, mais politizado e menos tecnocrático (BRESSER-PEREIRA, 1996), apresentando mudanças no processo de gestão de pessoas. Desse modo, produz a necessidade de gestores públicos com qualificação e competência para atuar em diversas situações, o que seria fundamental para atender as demandas da sociedade civil e garantir a qualidade na prestação dos serviços públicos (PAULA, 2005).

Cabe salientar que o papel do Estado é promover o crescimento econômico sustentado, as dimensões de equidade, bem-estar dos vários segmentos da população, bem como a ampliação das oportunidades sociais. Logo, é fundamental que haja um gestor público capaz de otimizar os recursos públicos, aumentando a

eficiência do Estado, sem esquecer o princípio ético que norteia as decisões nessas organizações.

Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa de conclusão de curso em Administração realizada em 2014. O objetivo do trabalho era compreender como as características do gerencialismo são percebidas por gestores públicos. Assim sendo, apresentamos uma breve contextualização sobre a gestão pública brasileira, alguns aspectos metodológicos, a discussão das categorias de análise e, finalmente, algumas considerações.

GESTÃO PÚBLICA BRASILEIRA E O GERENCIALISMO: BREVES APONTAMENTOS

Para melhor compreender a função pública, é importante entender a gestão pública brasileira contemporânea a partir de conceitos e práticas presentes no governo. Nesse sentido, é importante frisar que a administração pública tem por objetivo a gestão de bens e de interesses destinados à execução das tarefas consideradas de interesse comum, qualificadas no âmbito dos três níveis de Governo: federal, estadual e municipal (MATIAS-PEREIRA, 2010). Assim, o serviço público é oferecido pelo Estado sob o regime do direito público e de acordo com o interesse coletivo.

É oportuno ressaltar que, a partir da década de 1970, o papel do Estado foi redefinido, objetivando proporcionar condições para a prosperidade econômica e o bem-estar social (ABRUCIO, 2006). Quanto à dimensão administrativa, o Estado utilizava como base o modelo burocrático Weberiano, que pautava o funcionamento interno pela impessoabilidade, pela neutralidade e pela racionalidade do aparato governamental. No entanto, com a crise do Estado, os reformadores da década de 1980 viram uma necessidade de aumentar a eficiência governamental, modificando o modelo weberiano, visto como lento e excessivamente apegado a normas. Logo, o sentimento antiburocrático aliava-se à crença de que o setor privado possuía o modelo ideal de gestão. O *managerialism* foi o propulsor inicial das grandes mudanças por que passou o setor público. Abrucio (2006) aponta que a Grã-Bretanha foi o laboratório das técnicas gerenciais aplicadas ao setor público, onde o modelo foi bem-sucedido logo no início da década de 1980.

Não obstante, no Brasil o gerencialismo ganhou força no serviço público em 1995. O ex-ministro Luiz Carlos Bresser-Pereira apresentou o Plano Diretor da

Reforma do Estado; seu objetivo era aproximar a administração pública do mercado privado, tornando-a mais eficiente e de qualidade. A proposta da reforma do Estado teve por objetivo a modificação das práticas patrimonialistas e do modelo clássico burocrático, cuja hierarquia rígida e centralizada mostrava-se inoperante para atender os objetivos de eficácia e eficiência. O modelo gerencialista traz para a administração pública práticas da administração privada, como a flexibilização, a descentralização dos processos de trabalho e decisão, o controle de resultados em vez do controle de processos, e a ênfase na prestação de serviço de qualidade aos usuários (BRESSER-PEREIRA, 1996). O Estado passaria a conviver com a lógica de oferecer serviços com agilidade, eficiência e qualidade (SECCHI, 2009; RIBEIRO; MANCEBO, 2009; BRULON; VIEIRA; DARBILLY, 2013).

Também ocorreram mudanças na área de gestão de pessoas, que passou a ter foco na meritocracia, na valorização contínua e no desenvolvimento do servidor público. Para tal, os “planos de carreira foram reestruturados, foi adotada avaliação de desempenho individual dos servidores efetivos, juntamente com uma política de desenvolvimento de servidores” (BRULON; VIEIRA; DARBILLY, 2013, p. 14). Conceitos como *avaliação de desempenho*, *meritocracia*, *plano de carreira*, *treinamento* e *promoções* foram implementados na gestão de pessoas para atender as exigências do modelo gerencialista.

Por conseguinte, a avaliação de desempenho visa incentivar os empregados a alcançar objetivos estratégicos e serve também para manter o desempenho individual, de unidade ou de organização, pois representa um conjunto de resultados que devem ser usados para determinar uma “compensação remuneratória, a progressão na carreira e o desenvolvimento do colaborador” (GRAÇA, 2012, p. 7). Assim, permite tratamento igual aos empregados através da meritocracia e das condições de medição individual, que fornecem oportunidades de crescimento e condições de participação a todos os membros da organização. Em observância a essa avaliação, Lotta (2002) argumenta que a avaliação por desempenho serve também como um mecanismo de identificação das deficiências e das aptidões dos empregados, o que permite desenvolver programas de treinamento e de desenvolvimento para suprir tais deficiências.

No que se refere à gestão e à organização do funcionalismo público, Paula (2005) enfatiza que, no novo modelo de gestão, é necessário um:

programa de valorização, formação e treinamento de administradores públicos que crie especialistas tecnopolíticos capazes de pesquisar, negociar, aproximar pessoas e interesses, planejar, executar e avaliar (PAULA, 2005, p. 46).

A autora nos lembra que diante das mudanças e das crises na administração pública, os gestores públicos devem ser capazes de refletir e lidar com situações complexas que requerem visão mais estratégica, participativa e solidária. É fundamental um gestor público com habilidades para desenvolver ações democráticas, representativas e participativas, bem como impulsionar a inclusão social nas políticas públicas (PAULA, 2005).

Para Oliveira, Sant’Anna e Vaz (2010), revelam-se significativas as demandas por atributos de competência, como postura globalizada, orientação para resultados e capacidade de mobilizar e promover o desenvolvimento e a participação de diferentes atores sociais. Nessa perspectiva, os gestores públicos devem ter capacidade de promover o envolvimento da sociedade, capacidade de lidar com o público, orientação para resultados, perspectiva global, relacionamento interpessoal, visão sistêmica, capacidade de comunicação, capacidade de lidar com os liderados, legitimidade, bom senso, capacidade de agregação e disciplina (OLIVEIRA; SANT’ANNA; VAZ, 2010).

Outro importante elemento que caracteriza o funcionário público diz respeito à fonte de motivação para o trabalho. Chanlat (2002) afirma que uma característica fundamental é a estabilidade do emprego, que fornece segurança e independência no trabalho, sendo o maior atrativo para os funcionários desse setor (RIBEIRO; MANCEBO, 2009). Além disso, Ribeiro e Mancebo (2009) observam que o servidor público não quer o clima tenso e inseguro da iniciativa privada, nem quer ser responsável pela própria empregabilidade ou desemprego; esse servidor elege a qualidade de vida que um emprego público oferece. O componente ético também merece destaque, de modo a assegurar um serviço igualitário para o bem comum, pois “não se baseia em elementos comuns a todo trabalho profissional, ele deve levar em conta a ética particular ligada à ação pública” (CHANLAT, 2002, p. 6).

Os gestores públicos são responsáveis pela condução da equipe para o alcance dos objetivos organizacionais, e pela elaboração de avaliações de desempenho justas que promovam a motivação da equipe, oferecendo oportunidades de

desenvolvimento profissional a fim de evitar o fator *exclusão* nas organizações. O fato de o(a) gestor(a) público(a) ser um dos principais responsáveis pelo crescimento da organização pública e pelo desenvolvimento de uma “equipe” faz com que seja considerado uma figura de grande relevância, sendo ele capaz de otimizar o funcionamento da máquina pública, ou não. Como ele consegue realizar esse trabalho? Quais as repercussões dessa responsabilidade para o seu trabalho, para o trabalho de seus subordinados e para a função pública em si? Como os gestores públicos conseguem articular as atividades demandadas pelas organizações que trabalham com a construção da sua subjetividade, considerando o discurso neoliberal (que nos parece perverso em diversos sentidos)? Essas são algumas inquietações que motivaram esta pesquisa. A seguir, descrevemos os aspectos metodológicos.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Foram entrevistadas quatro mulheres e um homem, servidores públicos que trabalham em instituições financeiras públicas, empresas públicas e sociedades de economia mista, além de servidores estatutários, todos ocupantes de funções gerenciais no município do Rio de Janeiro. A idade dos participantes variou de 31 a 53 anos. A média de idade era de 46 anos e a média no cargo de gerência era de 12 anos, variando de 5 a 22 anos de trabalho dedicados à gestão. Todos os entrevistados têm, no mínimo, um curso superior completo. Três deles prestaram concurso para nível médio, apesar de terem concluído a graduação, e dois prestaram concurso para nível superior, cursando pós-graduação ao longo do tempo de trabalho. Quanto aos atuais cargos dos entrevistados, tem-se uma gerente de filial, uma gerente geral, uma gerente de agência, um gerente de análise de projetos e uma diretora.

É importante ressaltar que, em 2014, época em que a pesquisa foi realizada, as organizações públicas brasileiras passaram a exercer mais controle sobre seus funcionários em razão dos escândalos e das acusações de corrupção na política brasileira que envolviam tais organizações. Portanto, muitos entrevistados estavam assustados, com medo de conceder entrevistas e dizer algo que a empresa pudesse descobrir, visto que todos estavam se protegendo para não perder a confiança de seus superiores e de seus colegas de trabalho. Assim, explica-se a dificuldade em encontrar voluntários para realizar as entrevistas. Inicialmente, foi feito um

contato com profissionais da rede de relacionamento da pesquisadora. A pesquisa realizada foi explicada com um texto convidativo, informando a importância da participação na entrevista. Para aqueles que mostrassem interesse, as entrevistas seriam marcadas no local de melhor conveniência do gestor – quatro entrevistas foram realizadas durante o horário de trabalho, em salas de reunião vazias, e uma foi feita na casa do entrevistado. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e os nomes aqui expostos são fictícios e escolhidos pelas pesquisadoras.

As entrevistas foram gravadas e transcritas, e o material informado foi submetido à técnica de Análise de Conteúdo por Categoria (BARDIN, 1994). Para a elaboração dos resultados, as entrevistas foram organizadas por temas, escolhidos após a leitura do conjunto de narrativas. Foi criado um eixo temático sobre os aspectos do gerencialismo nas organizações públicas e sobre sua influência no trabalho do gestor. Neste artigo, apresentamos parte dos resultados obtidos na pesquisa mais ampla. São eles: 1) A “escolha” pelo cargo gerencial e a justificativa para nele permanecer; 2) Especificidades de liderança na esfera pública, e 3) Incorporação da análise de desempenho na gestão pública. A discussão destas categorias será apresentada a seguir.

A “ESCOLHA” PELO CARGO GERENCIAL E A JUSTIFICATIVA PARA NELE PERMANECER

Observando os motivos que fizeram esses gestores almejam o cargo gerencial, pode-se perceber que não foi propriamente uma “escolha”. Os entrevistados comentaram que primeiro veio a realização por ter passado em um concurso público e depois a necessidade de adquirir uma função dentro da empresa, para aumentar a renda. Percebemos semelhanças nos discursos dos entrevistados, visto que nenhum almejou o cargo de gerência: foi uma oportunidade ou uma indicação de um amigo, embora todos tenham aceitado a função por causa do aumento salarial. Ao mencionar a área gerencial na organização pública, argumentaram que, devido à estabilidade, era melhor que a gestão privada, apesar de alguns não estarem trabalhando em sua área de formação. Os salários não são fortes atrativos se comparados aos salários de empresas multinacionais, que oferecem condições mais atraentes. Porém, foi possível constatar que a estabilidade do emprego, que fornece segurança e independência no trabalho, é o maior atrativo para os funcio-

nários desse setor, conforme apontado na pesquisa de Ribeiro e Mancebo (2009).

Ademais, embora os participantes reclamem por maiores salários, afirmam pensar no retorno do seu trabalho à sociedade, fazendo com que se sintam realizados ao proporcionar às pessoas um bem ou um serviço de qualidade. Os relatos confirmam o que Chanlat (2002) aponta sobre a administração pública, no que diz respeito à responsabilidade pela ética do bem comum, visto que o Estado assume funções de interesse coletivo. A principal motivação para trabalhar na área pública é a estabilidade, mas o componente ético é de extrema importância nesse setor, de modo a assegurar um serviço igualitário para o bem comum (CHANLAT, 2002).

Entretanto, o objetivo de uma organização pública é diferente de uma privada. Marina, uma das entrevistadas, confirma esse argumento, pois o trabalho e o esforço dela são recompensados pela gratificação da população, não visando somente o salário. Os servidores públicos também aproveitam o tempo que tem fora da empresa, valorizando essa vantagem de ter tempo para si, como explica Lúcia (gerente geral): “a minha visão não é ser gigantona [...] a minha pretensão é ter tempo lá fora”, confirmando a afirmação de Ribeiro e Mancebo (2009), pois a busca pela qualidade de vida também está presente quando uma pessoa procura o serviço público.

Os pesquisados mostraram que a maior realização está em proporcionar às pessoas um bem ou um serviço de qualidade. A estabilidade continua sendo a principal motivação para trabalhar na área pública e assumir funções de interesse coletivo. Esses gestores mostraram uma preocupação em assegurar um serviço igualitário para o bem comum. Isso é, segundo eles, o que os deixa mais felizes na profissão. O reconhecimento social desenvolve o desejo de prestar um serviço de qualidade a todos.

ESPECIFICIDADES DE LIDERANÇA NA ESFERA PÚBLICA

Os gestores consideram a função gerencial muito importante, pois ser gerente está relacionado com a ideia de coordenar e ajudar a executar o trabalho designado para a área sob sua responsabilidade. Eles julgam ter a responsabilidade de cuidar dos subordinados, visando motivá-los para a realização adequada do trabalho. No entanto, os entrevistados apresentaram o gestor como líder,

um exemplo para seus funcionários, sempre aberto a ouvir a opinião dos outros, entender as dificuldades e desafios de sua equipe, dar *feedback* positivo e negativo e encorajá-los, motivá-los a conquistar as metas. Eles compreendem que são importantes figuras dentro da organização e reconhecem o valor de sua equipe. Por isso, entendem que motivar a equipe elogiando e fazendo pequenos gestos de reconhecimento são importantes para dar continuidade ao trabalho.

Apesar dos esforços do gestor, outro aspecto que influencia sua equipe é a diminuição do quadro de funcionários, não pela demissão, mas porque o Governo está convocando um menor número de aprovados nos concursos públicos. Esse fato é consequência do Plano Diretor da Reforma do Estado, planejado por Bresser-Pereira (1996), em que um dos objetivos era fazer um ajuste fiscal, com a diminuição do quadro de funcionários. O comentário abaixo evidência tal apontamento:

De uns nove, dez anos para cá, a empresa está diminuindo ou realocando meus empregados para outros setores e agências. Em momento de pico nas atividades, tenho que pedir ao meu chefe mais empregados, e chega de outros estados, que nós chamamos de destacados, um grupo para ajudar nessa demanda temporária. (Amanda, gerente de filial).

No que diz respeito à capacidade de liderança, principal característica do gestor, os pesquisados afirmaram ser “bons gestores”, afirmaram conseguir lidar com pessoas e gerenciar as atividades para alcançar um objetivo comum à equipe. Eles reconhecem o valor de sua equipe e procuram motivá-la com elogios e pequenos gestos de reconhecimento, para dar continuidade ao trabalho. Apontaram que a redução dos quadros funcionais causa sobrecarga de trabalho e exige mais competência e flexibilidade para dar conta das atividades, o que, para eles, é um dos fatores que desmotiva a equipe, pois muitas vezes isso não está acompanhado de um aumento salarial.

INCORPORAÇÃO DA ANÁLISE DE DESEMPENHO NA GESTÃO PÚBLICA

Ao avaliar a análise de desempenho, apresentada no modelo gerencialista como necessidade de sobrevivência das empresas num ambiente de flexibilidade, autonomia e maior responsabilização dos funcionários, pode-se perceber que

os entrevistados aceitam essa avaliação. Explicam que ela estimula o trabalho, a meritocracia, que cria a vontade de superar desafios e torna a competição justa. Concordamos com Gaulejac (2007) quando afirma que as empresas utilizam esse discurso para avaliar os empregados pelo nível de produtividade. Foi possível concluir que é através da avaliação de desempenho que esses trabalhadores conseguem uma promoção, um aumento salarial ou algum desenvolvimento profissional, sendo avaliados com periodicidade, individualmente e em grupo. (GRAÇA, 2012).

Eles dizem que somos avaliados por desempenho, mas na verdade não é desempenho, é uma pesquisa que outros colegas fazem sobre você. Aí, respondemos questionários, a gente escolhe sete colegas ou cinco colegas e a gente responde questionários sobre aqueles colegas. Óbvio que todo mundo combina, todo mundo se dá 10, e todos são avaliados positivamente, o que não é verdade. (Lúcia, gerente geral)

Entretanto, em certos momentos parece que há falhas nessa avaliação. Há divergências entre o que acontece o que está previsto, e os empregados questionam se a análise de desempenho realmente funciona. Os avaliadores provavelmente não têm conhecimento suficiente sobre gestão de pessoas, o que confirma que eles não possuem condições de avaliar de maneira “correta” os subordinados (GRAÇA, 2012), ou que a organização ainda não conseguiu implementar uma análise de desempenho com eficácia, de maneira a alcançar os objetivos propostos (LOTTA, 2002).

Outro ponto importante da avaliação por desempenho é o clima de competição interna que, se ocorrer de forma controlada, estimula a produtividade. Caso contrário, possibilita a formação de um clima ruim na organização, como a formação de “panelinhas”. Com base na declaração dos entrevistados, verificou-se que a competição interna é percebida de forma favorável. Explicaram que as empresas são muito grandes e que as pessoas possuem plena capacidade de conseguir alcançar a promoção participando do processo seletivo interno.

Por outro lado, os pesquisados afirmam que acham justa a análise de desempenho, pois ela estimula o trabalho, a meritocracia, cria a vontade de superar desafios e torna a competição conveniente, uma vez que é através do desempenho individual ou em grupo que se obtêm promoções, aumento salarial ou desenvolvimento profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação ao modelo gerencialista, percebemos algumas contradições nos discursos dos entrevistados. Esse modelo cresce nas organizações públicas e, de alguma maneira, os gestores entrevistados na presente pesquisa relataram a necessidade de adaptar-se às competências exigidas, típicas das empresas privadas, para continuar competitivos no mercado de trabalho e saber administrar bem a organização em que trabalham. Eles tiveram de se adaptar aos elevados níveis de produtividade, de gerir os recursos com o menor custo possível e, ainda assim, sentiram-se compensados em prestar um serviço de qualidade à sociedade. Apesar de não ter sido esse o objeto de análise, salientamos que os gestores entrevistados perceberam algumas incoerências do gerencialismo. No entanto, não questionaram tal modelo, mas destacaram um processo de adaptação ao que lhes é imposto, evidenciando o quanto é difícil pensar numa alternativa a esse modelo, bem como ao próprio discurso neoliberal, presente nas diversas esferas da vida contemporânea.

Enfatizamos o quanto esse discurso, expresso nos conhecimentos e nas práticas de gestão, é capaz de diminuir a possibilidade de autonomia e de uma vida mais humana nos espaços de trabalho, assim como é capaz de contribuir para a precarização do próprio trabalho do servidor. Sugerimos a realização de pesquisas semelhantes em outras funções públicas, relacionando o modelo gerencialista com outras questões, como as de gênero, por exemplo.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F. L. Os avanços e dilemas do modelo pós-burocrático: a reforma da administração pública à luz da experiência internacional recente. In: BRESSER-PEREIRA, L. C.; SPINIK, P. (Orgs.). **Reforma de Estado e Administração Pública Gerencial**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Varga, 2006, p.173-199.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1994.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Da administração pública à gerencial. **Revista do Serviço público**, v. 120, n. 1, jan./abr. 1996.

BRULON, V.; VIEIRA, M. M. F.; DARBILLY, L. Choque de gestão ou choque de racionalidades? O desempenho da administração pública em questão. *Revista eletrônica de administração*, Porto Alegre, v. 19, n. 1, 2013.

CHANLAT, J. O gerencialismo e a ética do bem comum: a questão da motivação para o trabalho nos serviços públicos. In: *Anais do Congresso internacional del clad sobre la reforma del estado e de la administración publica*, Lisboa, Portugal, 2002.

GAULEJAC, V. de. *Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social*. São Paulo: Editora Ideias e Letras, 2007.

GRAÇA, M. F. D. S. *A avaliação de desempenho na administração pública*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, 2012. (Dissertação de Mestrado).

LOTTA, G. S. Avaliação de desempenho na área pública: perspectivas e propostas frente a dois casos práticos. *Revista da Administração de Empresas*, São Paulo, v. 1, n. 2, jul./dez.2002.

MATIAS-PEREIRA, J. *Curso de Administração pública: foco nas instituições e ações governamentais*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

OLIVEIRA, F. B. de; SANT'ANNA, A. de S.; VAZ, S. L. Liderança no contexto da nova administração pública: uma análise sob a perspectiva de gestores públicos de Minas Gerais e Rio de Janeiro. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 44, n. 6, p. 1453-1475, dez. 2010.

PAULA, A. P. P. de. Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. *Revista da Administração de Empresas*, São Paulo, v. 45, n. 1, jan./mar. 2005.

RIBEIRO, C. V. dos S.; MANCEBO, D. Concurso Público, uma alternativa sensata frente às turbulências do mundo do trabalho? *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 18, n. 1, jan./abr. 2009.

SECCHI, L. Modelos organizacionais e reformas da administração pública. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 43, n. 2, p. 347-69, mar./abr. 2009.

A ESCUTA INTERDISCIPLINAR QUALIFICADA: ANÁLISE DE UM PROCESSO DE INTERVENÇÃO EM SAÚDE DO TRABALHADOR

DANIELLE TEIXEIRA TAVARES MONTEIRO

A compreensão do impacto do trabalho sobre a saúde dos trabalhadores tem se tornado cada vez mais discutida. A construção de métodos de intervenção em ambientes laborais torna-se um desafio aos profissionais que atuam nessa área, sendo necessário o uso da criatividade e dos coletivos de trabalhadores na invenção e reinvenção de estratégias de atuação. Não se trata da utilização de metodologias funcionalistas de adaptação do trabalhador à tarefa, mas de novas formas de resistência e criatividade que garantam saúde efetiva em ambientes de trabalho.

No sentido de ampliar o debate sobre os processos interventivos relacionados à saúde do trabalhador, este artigo retoma a análise de uma prática profissional desenvolvida pelos setores de Serviço Social e Psicologia em uma organização pública de Minas Gerais. Tal prática fundamenta-se no que denominamos Inventário Psicossocial – IPSO, que consiste num processo de intervenção desenvolvido pelos profissionais do Serviço Social e da Psicologia com o objetivo de identificar os riscos psicossociais que interferem diretamente na saúde do trabalhador. Por ancorar-se nas teorias clínicas do trabalho, sua metodologia não é prescritiva, mas construída a partir do próprio processo, conduzido juntamente com os sujeitos nele envolvidos, sendo suas etapas definidas, em grande parte, à medida que as demandas emergem.

Para compreender e analisar esse caso de intervenção psicossocial, apresentaremos sua aplicação em um dos setores de uma organização pública, aqui denominado Setor A. Os trabalhos realizados foram divididos em duas etapas, que chamaremos de primeiro e segundo momentos do Inventário Psicossocial. No primeiro, mostraremos como o trabalho começou e se desenvolveu, tendo sido interrompido nos anos de 2011 e 2012. No segundo momento, discutiremos sua retomada em 2015, e suas repercussões junto aos servidores e à organização pública.

Nesse processo, destacamos a importância dos profissionais de saúde, principalmente os de Serviço Social e de Psicologia, no desenvolvimento de uma escuta interdisciplinar qualificada, baseada numa fundamentação teórica específica e numa postura clínica que agregou saberes diversos, ou seja, dos profissionais da saúde e dos trabalhadores envolvidos, a fim de melhor conjugar as práticas de pesquisa e de intervenção.

PRIMEIRO MOMENTO DO INVENTÁRIO PSICOSSOCIAL: O CASO DO SETOR A

Na organização aqui analisada, o Serviço Social e a Psicologia estão subordinados à área de saúde, especificamente a uma Gerência Geral de Saúde e Assistência. Até o ano de 2010, essas disciplinas trabalhavam de forma isolada, não tendo nenhum tipo de proposta de intervenção em ambientes laborais com foco no coletivo de trabalho. As demandas dirigidas a esses setores eram diversas e pontuais, sendo na maioria das vezes espontâneas. Para a Psicologia, essas demandas se dirigiam ao atendimento clínico individualizado. Para o Serviço Social, referiam-se principalmente à orientação quanto aos benefícios assistenciais da organização, acompanhamento das licenças médicas prolongadas e atendimentos aos familiares.

Em 2011 surgiu uma demanda diferenciada para o Serviço Social. Nove servidores de um mesmo setor procuraram o atendimento com queixas relativas ao trabalho. Eram demandas relacionadas à sobrecarga de atividades, referentes à forma como o trabalho se organizava no setor e na organização. Inicialmente, essa demanda parecia difusa, não foi muito bem elaborada e foi descrita em termos de um mal-estar vivido pelos servidores, que associavam os problemas à forma de gerenciamento do setor. Foi a primeira vez que uma mobilização coletiva orientada surgiu para o Serviço Social.

Na análise dessa demanda, foi possível perceber a necessidade de discussão e compreensão desse fenômeno de forma interdisciplinar, pois o problema abrangia aspectos tanto da área de Serviço Social quanto da área de Psicologia. Foi aí que surgiu a necessidade de construir uma intervenção conjunta que fosse capaz de compreender a realidade dos servidores. A partir disso, esses setores iniciaram estudos pela abordagem das clínicas do trabalho, de forma a auxiliar a compreensão do problema.

Com a possibilidade de discutir o trabalho dentro de um contexto organizacional sócio-político – que considera conseqüentemente as relações e o poder –, a Psicossociologia tornou-se um conjunto teórico importante no desenvolvimento do processo interventivo.

A Psicossociologia busca compreender a realidade e o sujeito em sua complexidade, conseqüentemente. Ela privilegia os sistemas mediadores entre indivíduo e sociedade, sobretudo os grupos, as comunidades, as organizações e as instituições, analisando o poder que perpassa as relações sociais (BARUS-MICHEL, 2004). Essa análise convergia com a necessidade apresentada pelo grupo de servidores. Outro ponto importante refere-se à sua proposta metodológica, que busca se adaptar à realidade concreta dos sujeitos, não sendo prescritiva. Além disso, a compreensão de sujeito, para a Psicossociologia, se dá sob um duplo viés, psíquico e social, sendo uma disciplina eminentemente interdisciplinar.

[...] de um lado o sujeito criativo por elementos intrapsíquicos singulares de natureza inconsciente e de outro o sujeito inscrito no universo social. Existe uma reciprocidade entre o indivíduo e o coletivo, psicológico e social. O sujeito é de fato produto do social, porém ele não é o produto passivo das determinações sociais. Ele dispõe de uma margem de manobra maior ou menor, conforme as injunções objetivas do contexto no qual ele evolui e a natureza das ressonâncias intrapsíquicas do social, que lhe permite virar de cabeça para baixo esses determinismos para criar seus próprios caminhos. (AMADO; ENRIQUEZ, 2011, p. 101).

A pesquisa-ação também serviu de base na elaboração do trabalho. Ela surgiu no final da década de 30, nos Estados Unidos, com Kurt Lewin, como uma “psicossociologia ativa” frente à realidade social (ROCHA, 2003).

Tal proposta se afirma, tanto no sentido de resolver questões concernentes aos problemas de ajustamento das populações marginais, trabalhar as crises nas relações de trabalho e aliviar tensões em situações problemáticas, quanto no sentido de desenvolver as ciências sociais, através de ações concretas na realidade, refletindo criticamente e avaliando seus resultados. Lewin (1969) criava a pesquisa-ação e a dinâmica de grupo, fundamentando uma psicossociologia ativa frente às questões sociais, em que a gênese social precedia a gênese teórico-metodológica. Segundo Barros (1994), Lewin também desestabilizava o mito da objetividade na produção do conhecimento, ressaltando que a implicação do pesquisador está presente no processo da investigação e que, por estar incluído no campo, sua ação (entrevistas, questioná-

rios, dinâmicas, análises de dados e devolução das informações obtidas) modifica o objeto estudado (ROCHA, 2003, p. 65).

Porém, no início de seu surgimento, apesar de existir a ação sobre o social, sua transformação se restringia à perspectiva funcionalista, no ajustamento dessa realidade. Assim, “a ordem social é naturalizada e as crises e conflitos são interpretados como desordens, efeitos disfuncionais, cujas resistências à mudança são alvos de intervenção” (ROCHA, 2003, p. 65).

Na América Latina, o processo de surgimento das pesquisas interventivas segue outro caminho, sendo utilizadas como método potencializador na construção e na organização de espaços de participação coletiva. Pensando na complexidade do processo de mudança, entendido como uma construção coletiva, elas surgem com a demanda de problematizar as questões sociais com os grupos e as organizações. Assim, “seus resultados estão vinculados à tomada de consciência dos fatores envolvidos na situação de vida imediata e na participação coletiva para a mudança da ordem social” (ROCHA, 2003, p. 65).

Segundo Rocha (2003), a pesquisa-intervenção consiste em práticas que desnaturalizam as relações de poder dentro da organização, criticando o estatuto da verdade. As estratégias de intervenção passam, assim, pelas relações de poder presentes no campo de investigação. Outro ponto importante citado pela autora são as mudanças de parâmetro da investigação no que se refere à neutralidade e à objetividade do pesquisador (ROCHA, 2003). Pesquisador/pesquisado, sujeito/objeto, fazem parte do mesmo processo.

De acordo com Oliveira e Oliveira (1988), as pesquisas-participante exigem uma mudança de postura do pesquisador e do pesquisado, na medida em que todos são coautores do processo de diagnóstico. Não cabe ao pesquisador apresentar um diagnóstico fechado sobre o objeto pesquisado, pois é o próprio pesquisado que detém o conhecimento necessário para a construção desse diagnóstico.

Para Rocha (2003), a pesquisa-intervenção tem como pressuposto teórico, primeiramente, a intenção de transformação. Os mecanismos teóricos e metodológicos são construídos com base na mudança. Além disso, a implicação do pesquisador está presente no processo de investigação.

Na pesquisa-intervenção, a relação pesquisador/objeto é dinâmica e determinará os próprios caminhos da pesquisa, sendo uma produção do grupo envolvido. Pesquisa é, assim, ação, construção, transformação coletiva, análise das forças sócio-históricas e políticas que atuam nas situações e das próprias implicações, inclusive dos referenciais de análise. É um modo de intervenção, na medida em que recorta o cotidiano em suas tarefas, em sua funcionalidade, em sua pragmática-variáveis imprescindíveis à manutenção do campo de trabalho que se configura como eficiente e produtivo no paradigma do mundo moderno (AGUIAR; ROCHA, 1997, p. 97).

Levando isso em consideração, criou-se um processo metodológico denominado Inventário Psicossocial – IPSO. A palavra inventário deriva do latim *inventarium*, que significa levantamento minucioso, podendo ser de bens ou de serviços. A terminologia é utilizada aqui para definir uma “descrição pormenorizada” (BORBA, 1988, p. 580) da realidade de trabalho. O processo ocorreu em dois momentos distintos: num primeiro momento, eram realizadas entrevistas individuais com os servidores, para as quais todos os trabalhadores do setor eram convidados a participar e, num segundo momento, eram realizados seminários para a validação de achados nas entrevistas e para a construção coletiva dos encaminhamentos necessários.

As entrevistas seguiram um roteiro semiestruturado pelo qual se buscava compreender a realidade do trabalho do setor, assim como os aspectos relativos aos próprios sujeitos. Após cada entrevista, seria elaborado um memorial e, para a análise do material coletado nas entrevistas, seria utilizada a análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Dessa análise, surgiu um relatório inicial, que seria levado para discussão nos seminários. O número de seminários variou de acordo com o trabalho desenvolvido pelo grupo. Após a discussão do material e a validação dos resultados no grupo, tinha-se como proposta construir um relatório final com os encaminhamentos propostos.

Depois do desenvolvimento desse desenho metodológico por parte do Serviço Social e da Psicologia, foi construído um projeto para a apresentação da proposta à Diretoria de Recursos Humanos. Após a realização da apresentação, avaliou-se que o trabalho poderia ser utilizado como instrumento de pesquisa e de intervenção nos ambientes de trabalho dentro da organização.

Com o aval da organização para o desenvolvimento do trabalho, realizou-se uma reunião com a gerente geral do Setor A, para apresentar a proposta. Foi uma

reunião de sensibilização; além de apresentar o IPSO, discutiu-se sobre a importância de ampliar o espaço de diálogo entre servidores e gestores. Nesse sentido, o IPSO poderia ser um instrumento de facilitação desse processo. Na reunião, a gerente concordou com o início do trabalho e se colocou à disposição para eventuais demandas dirigidas a ela.

Posteriormente, realizou-se uma reunião com todos os servidores do Setor A, com a exposição de como se desenvolveria o trabalho. Explicitou-se que, apesar de existir um desenho metodológico, seria realizada, durante o processo, uma avaliação de novas necessidades, novos encaminhamentos e novas técnicas, de acordo com o desenvolvimento do trabalho.

Teve início, assim, o processo de Inventário Psicossocial no Setor A. Esse setor trabalha com a parte de comunicação institucional, sendo composto por 17 servidores. Foram entrevistados inicialmente 11 servidores, incluindo a gerente. As entrevistas aconteceram na presença da psicóloga e da assistente social. Cada entrevista durou em média 2 horas, e foi seguida da realização de um memorial, conforme indicado na metodologia. Realizou-se posteriormente a análise de conteúdo. Os dados foram compilados em um relatório apresentado ao grupo em um seminário com toda a equipe.

A discussão girou em torno de três categorias específicas – organização, trabalho e sujeitos. Cada categoria teve pontos validados e revogados pelo grupo. Foi um momento de discussão importante. Segundo a fala de um dos participantes, aquela tinha sido a primeira vez que toda a equipe havia parado para discutir o fazer profissional dentro da organização. Mesmo quem não participou da entrevista pôde participar do trabalho em grupo.

Após todo esse processo de construção de um espaço de discussão e de escuta, as propostas foram encaminhadas à Diretoria de Recursos Humanos, que optou, nesse momento, por não seguir com as propostas do grupo.

Ressalta-se que o grupo não teve acesso ao documento final. Mediante avaliação do próprio grupo, entendeu-se que o Serviço Social e a Psicologia poderiam mediar essa discussão junto à diretoria. A Diretoria de Recursos Humanos não permitiu que o documento fosse encaminhado aos servidores, apesar de seu conteúdo ter sido discutido exaustivamente em equipe.

PRINCIPAIS RESULTADOS DESSE PRIMEIRO MOMENTO E SEUS DESDOBRAMENTOS

Em relação às entrevistas realizadas e às categorias analisadas, quanto à organização, foi possível, através das falas, trabalhar a estrutura e a conjuntura política e social da organização. Trata-se de uma organização com fortes traços políticos, que representa a própria história de formação da sociedade brasileira, com marcas de favoritismo e clientelismo. Devido à natureza comunicacional e publicitária da atividade desenvolvida pelos servidores, isso interferia diretamente no trabalho do Setor A. A interferência também ocorria especialmente na profissionalização do trabalho.

A compreensão da conjuntura vivenciada pela organização e a possibilidade de discussão entre os pares sobre essa realidade de trabalho possibilitou um distanciamento do problema e a percepção de que a relação instituído-instituente é dialética e de que a possibilidade de mudança se faz no cotidiano de trabalho. Uma estratégia defensiva que apareceu em relação a isso foi a negação, pelos servidores, da parte política da organização. Mesmo a política interferindo diretamente no trabalho, grande parte dos servidores tenta profissionalizar o serviço prestado de forma a atender padrões democráticos de transparência e eficiência na execução da atividade. Com isso, se por um lado tem-se a manutenção da saúde mediante o processo de negação do tipo “eu não faço parte do sistema”, por outro, essa estratégia impossibilita a transformação dos sistemas de poder da organização, naturalizando-os.

Em relação ao trabalho, o inventário demonstrou que a demanda organizacional direcionada ao Setor A era grande. Muitos servidores faziam horas extras, trabalhavam aos domingos, viajavam, o que impedia o planejamento de uma rotina diária de trabalho e de vida, ocorrendo uma sobrecarga física e psíquica relacionada ao trabalho. Isso era um grande fator de sofrimento dentro do setor, principalmente pela falta de planejamento das atividades.

Em relação à natureza da atividade, especificamente, verificou-se que era dinâmica, sendo composta, de um lado, por pesquisa e planejamento e, de outro, por execução e eventos. Os servidores tinham dificuldade em aceitar a ambivalência do serviço, negando uma das partes principalmente. Alguns acreditavam que o trabalho deveria ser eminentemente composto de planejamento e outros

acreditavam que a atividade deveria ser eminentemente composta de eventos institucionais. Isso foi discutido com servidores e compreendeu-se que ambas as etapas eram necessárias e naturais ao trabalho desenvolvido.

Em relação à gestão, havia uma dificuldade gerencial em compreender a parte operacional e técnica do trabalho, o que derivava da forma de gerenciamento disseminada na organização. Observou-se que a função gerencial dentro da organização era ambígua, já que se tratava de uma posição de poder com o objetivo de atender, ao mesmo tempo, as particularidades da equipe de trabalho e a parte política, muitas vezes com completa divergência de direcionamento.

Em relação aos sujeitos, foi possível exercitar a separação do que era do próprio servidor, o que era do grupo e o que era da organização na qual estavam inseridos. Havia questões individuais interferindo no trabalho, como problemas financeiros, familiares e uso de álcool. Esses servidores foram encaminhados para atendimento individual junto à psicologia.

A construção do relatório final se deu com a efetiva participação do grupo, do qual surgiram propostas de reorganização das atividades no setor não só no que se refere ao planejamento, mas também no que se refere à execução das tarefas, à construção de novos protocolos e metodologias de trabalho, à criação de interfases intragerenciais que facilitaríamos desburocratizar os serviços, à mudança gerencial, e à criação de núcleos de trabalho específicos que respeitariam as singularidades de cada servidor quanto à identificação com as linhas de atuação do setor – planejamento e evento/execução.

Na condução desse primeiro momento do Inventário, percebeu-se que a constituição de um espaço interdisciplinar de escuta possibilitou maior apreensão da complexidade da realidade vivenciada pelos servidores, possibilitando uma prática voltada à prevenção e à promoção da saúde, e não apenas à minimização de sintomas.

Apesar de todas as propostas sugeridas, e após o arquivamento do IPSO, uma ação efetiva ocorreu. Houve troca do gerente do setor, que optou por se desligar do gerenciamento, entendendo suas dificuldades pessoais na condução do grupo, além da complexidade da gestão na organização. O Inventário Psicossocial foi arquivado no final de 2012.

SEGUNDO MOMENTO DO INVENTÁRIO PSICOSSOCIAL

Após o arquivamento do Inventário Psicossocial em 2012, nenhuma ação foi feita com os trabalhadores de forma coletiva. Em 2013 houve uma mudança significativa em termos de gestão, com a troca do diretor de Recursos Humanos. O novo diretor compreendia melhor a interface entre o trabalho e o processo saúde-doença. Essa mudança ampliou o campo de discussão em saúde do trabalhador e possibilitou retomar a discussão sobre o trabalho desenvolvido em 2011 e 2012 no Setor A.

A Diretoria esteve aberta à retomada da discussão, mas isso só ocorreu em agosto de 2015, quando os servidores do Setor A procuraram o Serviço Social solicitando a retomada do Inventário iniciado em 2011. Oito servidores compareceram ao Serviço Social para apresentar essa demanda. Foram explicados a eles os limites institucionais de atuação do Serviço Social, que solicitou que o pedido fosse encaminhado ao Diretor de Comunicação. Da mesma forma, o Serviço Social e a Psicologia notificariam o Diretor de Recursos Humanos quanto à solicitação recebida, pois era necessário o aval organizacional para a continuidade do processo.

Depois disso, os servidores redigiram o *e-mail* abaixo, enviado ao Diretor de Comunicação no dia 11 de setembro de 2015:

Prezado Diretor,

Hoje estivemos reunidos na Gerência-Geral de Saúde e Assistência com a finalidade de encaminhar, junto à assistente social e psicóloga, a retomada do trabalho de diagnóstico psicossocial iniciado em 2011. Esse processo foi em algum momento, interrompido, por motivos que desconhecemos, antes que as propostas de melhoria fossem apresentadas.

Como nos últimos dias a equipe vem trabalhando no limite da insustentabilidade, com grandes impactos na saúde física e emocional dos servidores, julgamos necessário uma atuação conjunta dos servidores do setor A com a equipe da GSA em prol de uma solução definitiva para os problemas da área. Não entraremos aqui em detalhes sobre a situação, que é bastante complexa e envolve todos os níveis hierárquicos da Gerência-Geral, mas estamos, juntamente com a equipe de saúde (serviço social e psicologia) à disposição para expor a situação e explicar o que for necessário.

A equipe de saúde da GSA, em decorrência da consulta realizada hoje, oficializará à Diretoria de Recursos Humanos sobre a demanda de retomada do trabalho iniciado em 2012.

Gostaríamos de esclarecer que a nossa intenção, com a iniciativa, é abrir um canal consistente para a solução definitiva de problemas recorrentes na área e que há anos não conseguimos encaminhar. Para isso, gostaríamos de contar com o apoio da Diretoria na consolidação desse processo que tem como principal objetivo construir um ambiente de trabalho tranquilo, sustentado por relações de trabalho saudável e transparente.

Atenciosamente,

Setor A (*E-mail* enviado ao Diretor de Comunicação em
11/09/2015)

Da mesma forma, o Serviço Social e a Psicologia também informaram o Diretor de Recursos Humanos quanto à necessidade de continuidade do processo de Inventário Psicossocial.

Assim, em 14 de setembro, realizou-se uma reunião na Diretoria de Recursos Humanos para definir os encaminhamentos do trabalho. Estavam presentes os profissionais do Serviço Social, da Psicologia, o Diretor de Recursos Humanos, o Diretor de Comunicação, a Gerente-Geral e a Gerente-Operacional do Setor A. Nessa data, definiu-se que o trabalho seria retomado e reavaliado. Os profissionais do Serviço Social e da Psicologia iniciaram, assim, uma nova metodologia para retomar o processo de inventário.

A pesquisa-ação continuaria sendo uma diretriz de intervenção. Com o passar de quase três anos do desenvolvimento do primeiro momento do Inventário Psicossocial – final de 2012 a setembro de 2015 – houve ampliação da atuação do Serviço Social e da Psicologia no setor de saúde. Essas disciplinas não atuavam mais isoladamente; toda a atividade era desenvolvida de forma interdisciplinar em um Núcleo Psicossocial – NUP.

O NUP desenvolveu novas metodologias e novos protocolos de trabalho, de forma a priorizar a interdisciplinaridade. A compreensão interdisciplinar da realidade abarca a complexidade do objeto de estudo – o homem – e a necessidade de instauração de um novo paradigma de intervenção, aparecendo como um mecanismo que liga as disciplinas e as especialidades. Proporciona, assim, um novo olhar sobre o trabalho realizado.

A interdisciplinaridade busca um objeto cuja ambição é outra. Criticando o caráter arbitrário das divisões científicas tradicionais, ela seria o meio de sobrepujar a dificuldade em ligar os modos de apreensão [relacionados] a pontos de vistas teóricos e metodológicos, às vezes muito distanciados uns dos outros. Construções teóricas fundadas em nome das ciências humanas (PALMADE, 1961) – e a elaboração de uma linguagem comum de conceitos “transespecíficos” – permitiria[m] a[os] pesquisadores especializados comunicar entre si, referindo-se ao mesmo objeto [e] continuando a respeitar a especificidade de suas abordagens respectivas. (LEVY, 2001, p. 33).

Com isso, ampliou-se o espectro de atuação do IPSO, que passou a englobar a avaliação dos riscos psicossociais do trabalho e a abranger a identificação dos riscos psicossociais no trabalho, a escuta interdisciplinar qualificada e o fortalecimento do coletivo de trabalho.

IDENTIFICAÇÃO DOS RISCOS PSICOSSOCIAIS NO TRABALHO

Os riscos psicossociais no trabalho, segundo o documento PRIMA-EF: Orientações do Modelo Europeu para a Gestão de Riscos Psicossociais (SESI, 2011), estão relacionados (1) ao teor do trabalho (ausência de variações ou ciclos curtos de trabalho, trabalho fragmentado ou sem sentido, subutilização de habilidades, alto nível de incerteza, exposição contínua a pessoas devido ao trabalho realizado); (2) à carga e ao ritmo de trabalho (sobrecarga ou pouca carga, ritmo das máquinas, altos níveis de pressão por tempo, continuamente sujeito a prazos); (3) ao horário de trabalho (turno de trabalho, turnos noturnos, horários de trabalho não flexíveis, horários imprevisíveis, longas jornadas de trabalho ou jornadas sem convívio social); (4) ao controle (baixa participação na tomada de decisões, falta de controle da carga de trabalho, ritmo de trabalho, trabalho em turnos etc.); (5) ao ambiente e aos equipamentos (disponibilidade de equipamentos, compatibilidade ou manutenção inadequadas, condições ambientais ruins, tais como falta de espaço, iluminação fraca, ruído excessivo); (6) à cultura organizacional e à função (comunicação fraca, baixos níveis de apoio para a solução de problemas e desenvolvimento pessoal, falta de definição ou acordo sobre os objetivos organizacionais); (7) às relações interpessoais no trabalho (isolamento físico ou social, precariedade das relações superiores ou da relação com os colegas de trabalho, conflito interpessoal, falta de apoio social); (8) aos papéis na organização

(ambiguidade de papéis, conflito de papéis, responsabilidade pelas pessoas); (9) ao desenvolvimento da carreira (estagnação da carreira e incerteza, baixa promoção ou promoção em excesso, remuneração precária, insegurança no trabalho); e (10) à interface lar-trabalho (demandas conflitantes do trabalho e da vida pessoal, pouco apoio no lar, carreira dupla).

No Inventário, para avaliação dos riscos psicossociais no trabalho, passou-se a utilizar o Modelo Tridimensional do Ambiente Psicossocial do Trabalho, proposto por Karasek e Theorell (1990), também chamado Modelo Demanda-Controle. Segundo Araújo et al. (2003), tal modelo era inicialmente composto por duas dimensões: o controle no trabalho e a demanda psicológica.

O “controle” no trabalho compreende dois componentes: a) aspectos referentes ao uso de habilidades – o grau pelo qual o trabalho envolve aprendizagem de coisas novas, repetitividade, criatividade, tarefas variadas e o desenvolvimento de habilidades especiais individuais; [e] b) autoridade decisória – abarca a habilidade individual para a tomada de decisões sobre o próprio trabalho, a influência do grupo de trabalho e a influência na política gerencial. A “demanda psicológica” se refere às exigências psicológicas que o trabalhador enfrenta na realização das suas tarefas, envolvendo pressão do tempo (proporção do tempo de trabalho realizado sob tal pressão), nível de concentração requerida, interrupção das tarefas e necessidade de [...] esperar pelas atividades realizadas por outros trabalhadores (ARAÚJO et al. 2003, p. 993).

A utilização do Modelo Demanda-Controle proposto por Karasek e Theorell (1990) tem sido considerada em pesquisas científicas principalmente quando se busca compreender o impacto dos riscos psicossociais do trabalho para a saúde do trabalhador (ALVES et al., 2013). Com isso, trabalha-se com a hipótese de que

[...] reações adversas à saúde acontecem devido ao desgaste psicológico decorrente da exposição simultânea por parte dos trabalhadores [à] elevada demanda psicológica e [à] escassa amplitude de decisão sobre seu processo de trabalho (controle) – trabalhos de alta exigência (*job strain*). (ALVES et al., 2013, p. 126).

Para Zanelli (2010), a compreensão dos riscos psicossociais no ambiente de trabalho pode ser feita mediante utilização de modelos de pesquisa que buscam compreender a realidade através de instrumentos que consigam medir o problema. Para a medição dessas variáveis, passou-se a utilizar a versão resumida

do *Job Content Questionnaire* – JCQ, ou Questionário do Conteúdo do Trabalho, validado no Brasil por Tânia Araújo (ARAUJO; KARASEK, 2008).

O JCQ é um instrumento composto de 17 questões, que englobam demanda, controle e apoio social. O questionário foi aplicado para todos os servidores do setor. Foram incluídas no questionário variáveis sociodemográficas como sexo, idade, escolaridade, estado civil, renda mensal, tempo de organização, turno de trabalho, carga horária semanal, outra atividade remunerada, entre outras; e variáveis de saúde como atividade física, uso de álcool, tabagismo, entre outras. Zanelli (2010) explicita que os modelos teóricos de caráter quantitativo apresentam limitações de abrangência, mas, mesmo assim, possuem utilidade na prática, podendo ser aperfeiçoados pelo pesquisador.

Para a Psicossociologia, existe uma crítica muito forte em relação aos modelos quantitativos de abordagem dos fenômenos psicossociais no trabalho, mas a escolha de uma metodologia quantitativa, nesse momento, ocorreu com a finalidade de responder a uma demanda organizacional que ainda se foca no modelo positivista baseado em evidências, em intervenção. Outro ponto importante na escolha desse questionário foi a autoaplicabilidade: os servidores tinham a oportunidade de discutir o conteúdo do questionário coletivamente e, consequentemente, discutir o próprio trabalho.

Para minimizar o efeito positivista da aplicação do questionário, o que não atendia ao nosso interesse nem em termos de pesquisa nem em termos de intervenção, o IPSO teve a consolidação da escuta interdisciplinar qualificada, que se tornou o principal instrumento no desenvolvimento do processo.

A ESCUTA INTERDISCIPLINAR QUALIFICADA

A escuta interdisciplinar qualificada refere-se ao atendimento individual e/ou coletivo aos servidores realizado por uma assistente social e por uma psicóloga. O objetivo é aproximar os profissionais da saúde e os trabalhadores na tentativa de construir um espaço coletivo de diálogo no qual se efetive o conhecimento sobre o cotidiano. Nos atendimentos individuais, busca-se o que Lhuillier (2014) denomina de “escuta sensível”, que versa sobre a captura dos investimentos singulares de cada sujeito, o que implica suas histórias e outras esferas de sua vida.

Inicialmente, nessa etapa, são realizadas entrevistas com roteiro semiestruturado. É nesse sentido que se amplia a compreensão quantitativa da pesquisa e que se busca uma prática interventiva que compreenda a realidade dos sujeitos mediante avaliação dos próprios sujeitos. Esse método é utilizado na tentativa de dar voz aos sujeitos pesquisados, pois se acredita que “sem o uso das palavras como instrumentos de pesquisa, os números ficam mudos” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 59). Entende-se que a entrevista:

Não é apenas um processo de interação de mão única passando de um (o entrevistado) para o outro (o entrevistador). Ao contrário, ela é uma interação, uma troca de ideias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas. Com respeito a isso, tanto o entrevistado como o entrevistador estão, de maneiras diferentes, envolvidos na produção do conhecimento (BAUER; GASKELL, 2010, p. 73).

A princípio, todos os servidores do setor foram convidados a participar das entrevistas. A utilização do memorial e a forma de análise permaneceram as mesmas, assim como a validação em seminários coletivos.

O FORTALECIMENTO DO COLETIVO DE TRABALHO

O fortalecimento do coletivo de trabalho é a dimensão mais importante do processo do IPSO. O trabalhador é capaz, no coletivo, de significar e ressignificar seu trabalho, dando sentido àquilo que se faz. Esse fortalecimento se dá mediante o desenvolvimento do processo, com a ampliação do espaço de diálogo e de escuta, principalmente entre os próprios servidores.

PRINCIPAIS RESULTADOS DO SEGUNDO MOMENTO DO INVENTÁRIO E SEUS DESDOBRAMENTOS

Na análise dos questionários, em relação às variáveis de trabalho, 12% dos servidores do Setor A apresentaram risco de adoecimento aumentado em relação à demanda psicológica de trabalho; 25% apresentaram maior risco de adoecimento em relação ao controle que o trabalhador tem sobre seu trabalho, e 43,75% em relação ao apoio social, o que representa o maior risco de adoecimento. Esse dado é importante porque atentou para um problema de gestão e de relacionamento entre os pares que pôde ser explorado nas entrevistas.

No segundo momento, foram entrevistados 14 servidores. Os resultados foram muito similares ao primeiro processo de Inventário Psicossocial, o que convergia com o *e-mail* enviado pela equipe ao Diretor do setor, porém com um cenário mais conturbado devido ao desgaste psicológico que a organização do trabalho estava causando na equipe e devido à fragilidade do apoio social sentida pelos servidores.

Em relação ao trabalho, alguns problemas foram intensificados: a dicotomia do trabalho, dividido entre planejamento e execução; a morosidade na condução das demandas; a personalização e a individualização dos problemas com o desenvolvimento de uma cultura de culpabilização; o aumento na desconfiança do trabalho das outras áreas, o que gerava retrabalho para a equipe; a necessidade de reorganização das atividades dentro da organização, com discussão mais ampla de atribuições; e gestão baseada na fofoca, o que alimentava os problemas no ambiente laboral e provocava dificuldades no gerenciamento da força de trabalho, com quebra dos vínculos de solidariedade entre os trabalhadores e, conseqüentemente, utilização de estratégias individuais de defesa.

Em relação aos sujeitos, foi percebido um fenômeno forte no grupo, com exacerbação da negatividade no ambiente de trabalho, exposição de sentimentos de “inferioridade” e de cobrança elevada em relação aos resultados do trabalho, além de supervalorização do “academicismo”, pois muitos servidores da equipe possuíam mestrado, com forte polarização do conhecimento e hierarquização dos saberes (planejamento e execução, teoria e prática).

Porém, nesse segundo momento, apesar dos problemas relatados, o grupo estava mais fortalecido para discutir questões relativas à sua atividade dentro da organização. Os servidores formaram um grupo de trabalho e de discussão autônomo para discutir a organização do trabalho no setor A, sem a presença do Serviço Social e da Psicologia. Esse grupo passou a se reunir para estudar e propor uma nova forma de trabalho para o Setor, inclusive com mudanças no organograma da Gerência-Geral e nas atribuições. Ressalta-se que o grupo teve apoio organizacional para se instituir, tendo aval do Diretor de Comunicação.

Como resultado, o grupo construiu um documento de reorganização do trabalho e, em 2016/2017, as discussões englobaram o planejamento organizacional. As propostas estão sendo debatidas no nível estratégico da organização. Com isso, esses trabalhadores têm caminhado por si só na transformação de seu cotidiano

laboral. A possibilidade de utilizar a criatividade e a autonomia nesse espaço foi ampliada, o que tem garantido a manutenção da saúde e da qualidade de vida no ambiente de trabalho.

É claro que esse processo não tem sido fácil. Trata-se de um cenário de luta e resistência cotidiana, com impacto direto na saúde de alguns servidores. Vale ressaltar que, apesar das dificuldades encontradas pelo grupo, houve fortalecimento do coletivo de trabalhadores, objetivo maior da aplicação do Inventário Psicossocial, já que são os próprios trabalhadores que estão renormalizando seu trabalho. A partir desse envolvimento coletivo, o ambiente laboral e a organização das atividades estão se transformando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A constituição de um espaço de escuta e discussão dentro das organizações de trabalho é um ponto crucial para a manutenção da saúde do trabalhador. A criação de novos métodos interventivos é necessária para transpor algumas barreiras organizacionais instituídas. Nesse cenário, os profissionais de saúde têm papel importante nas organizações, pois representam uma instância de escuta capaz de mediar a relação entre a organização e os trabalhadores. Não se trata de uma mediação funcionalista, mas que compreende os processos de conhecimento e de poder dentro das esferas de trabalho.

O Inventário Psicossocial tem sido uma metodologia que amplia o espaço de discussão dentro da organização e, conseqüentemente, dá voz ao trabalhador, o que tem fortalecido o coletivo, como pôde ser observado no Setor A.

A escuta interdisciplinar qualificada é uma estratégia importante na gestão da saúde do trabalho, pois auxilia o processo de autonomia e de empoderamento dos trabalhadores. Através da instituição desse espaço, os trabalhadores têm conseguido significar e ressignificar coletivamente suas atividades, transpondo as estratégias individuais de defesa em prol de estratégias coletivas, como a formação do grupo, por exemplo.

É importante salientar que, na mediação entre a organização e o trabalho, os profissionais de saúde podem utilizar estratégias que efetivem um trabalho voltado para o trabalhador, e não somente para a produtividade. A utilização da Escala

de Conteúdo do Trabalho, por exemplo, é uma estratégia para reconhecimento organizacional do trabalho, e não representou diferença na condução do processo, principalmente quando comparados os dois momentos apresentados. Ressalta-se que, nesse processo, a formação permanente dos profissionais de saúde é necessária, assim como o desenvolvimento do trabalho interdisciplinar.

Podemos supor que o espaço de transformação se instaura mediante um espaço de diálogo no qual a fala e a escuta se tornam os principais instrumentos de transformação do cotidiano de trabalho. A fala e a escuta ultrapassam a atuação dos profissionais de saúde, mas abrangem todos os envolvidos nos processos de trabalho, principalmente os próprios trabalhadores.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. G. de M.; HOKERBERG, Y. H. M.; FAERSTEIN, E. Tendências e diversidade na utilização empírica do Modelo Demanda-Controle de Karasek (estresse no trabalho): uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, 16(1), p. 125-136, 2013.

AGUIAR, K. F.; ROCHA, M. L. da. Práticas universitárias e a formação sócio-política. **Anuário do Laboratório de Subjetividade e Política**, n. 3/4, p. 87-102, 1997.

AMADO, G. ENRIQUEZ, E. Psicodinâmica do trabalho e psicossociologia. In: BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. P. (orgs.). **Clínicas do trabalho: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade**. São Paulo: Editora Atlas S. A., 2011. p. 98-109.

ARAÚJO, T. M.; GRAÇA, C. C.; ARAÚJO, E. Estresse ocupacional e saúde: contribuições do Modelo Demanda-Controle. **Ciência e Saúde**, 8(4), p. 991-1003, Coletânea 2003.

ARAÚJO, T. M.; KARASEK, R. Validity and reliability of the job content questionnaire in formal and informal jobs in Brazil. **Scandinavian Journal of Work Environment & Health**, Suppl., 6: 52-9, 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARUS-MICHEL, J. *O Sujeito Social*. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2004.

BAUER, M.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BORBA, F. da S. *Minidicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 1988.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

KARASEK, R., THEORELL, T. *Healthy work: stress, productivity and the reconstruction of working life*. Basic Books, Inc., Publishers: New York, 1990.

LÉVY, A. Intervenção como processo. In: MATA-MACHADO, Marília et al. (orgs.). *Psicossociologia: análise social e intervenção*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LHUILIER, D. Introdução à psicologia do trabalho. In: *Ca dernos de Psicologia e Sociologia do Trabalho*. São Paulo, v. 17, p. 5-19, 2014. Número especial.

OLIVEIRA, R. D.; OLIVEIRA, M. Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). *Pesquisa participante*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988. p. 43-55.

ROCHA, M. L. Pesquisa-Intervenção e a produção de novas análises. In: *Psicologia, Ciência e Profissão*, 23 (4), p. 64-73, 2003.

SESI. *PRIMA-EF: orientações do modelo europeu para a gestão de riscos psicossociais: um recurso para empregadores e representantes dos trabalhadores*. Brasília: 2011.

ZANELLI, J. C. *Estresse nas organizações de trabalho: compreensão e intervenção baseada em evidências*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ESCUA CLÍNICA DO SOFRIMENTO DE PROFESSORAS READAPTADAS

GRAZIELE ALVES AMARAL
ANA MAGNÓLIA MENDES
JULIANA DE ARAÚJO CALDAS

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objetivo apresentar os resultados preliminares da clínica do trabalho realizada com professoras readaptadas da rede pública de ensino do Distrito Federal. Tal clínica, fundamentada na psicodinâmica do trabalho e na psicanálise, ocorreu a partir do uso dos dispositivos de escuta clínica do sofrimento no trabalho: análise da demanda, transferência e interpretação. Foram realizadas 22 sessões, das quais participaram 11 professoras readaptadas.

A readaptação profissional é um dispositivo do poder público que se destina a servidores que adoeceram e cujo adoecimento levou a limitações que os impedem de exercer a atividade laboral. O processo de readaptação tem como motivos problemas físicos e/ou psíquicos de saúde do trabalhador, que, em um primeiro momento, geram afastamento do trabalho; posteriormente, tem-se a possibilidade de reinserção laboral através da readaptação. A Lei Federal n. 8.112, que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, destaca que “a readaptação será efetivada em cargo de atribuições afins, respeitada a habilitação exigida, nível de escolaridade e equivalência de vencimentos e, na hipótese de inexistência de cargo vago, o servidor exercerá suas atribuições como excedente, até a ocorrência de vaga” (BRASIL, 1990). Trata-se de um processo longo que o servidor público precisa percorrer para cumprir os procedimentos burocráticos até que possa ser recolocado em outra atividade.

Amaral e Mendes (no prelo) ressaltam que a grande maioria dos estudos sobre readaptação refere-se à categoria docente. Essa constatação vai ao encontro do fato de que, na literatura científica, é possível encontrar um número significativo de estudos que mostram o aumento do índice de adoecimento laboral nessa categoria profissional. Duarte e Mendes (2013) tratam dos professores da rede pública de educação como uma categoria adoecida, que sofrem com a falta de re-

conhecimento e com as precárias condições de trabalho, inseridos num cotidiano de violência social. Antunes (2014) aponta que o crescimento das readaptações no ensino público reflete os impactos da reestruturação do capitalismo no sistema educacional e, conseqüentemente, nas condições e nas relações de trabalho docente.

A readaptação, pela forma como tem sido conduzida, tornou-se fator de mais sofrimento e até de novos adoecimentos. Isso porque o enfoque do processo recai sobre o residual laborativo do trabalhador, e não em sua reabilitação profissional. Assim, os readaptados passam por constrangimentos, que vão desde a forma desumana com que são tratados pela junta médica em seus exames periódicos até o julgamento preconceituoso que recebem de seus colegas de trabalho, pelos quais são taxados de preguiçosos, improdutivos, fracos e até mentirosos. Além disso, são-lhes atribuídas tarefas muito abaixo de sua qualificação profissional, além da falta de reconhecimento em relação à execução dessas novas atividades (MEDEIROS, 2010). Esse panorama de crescente incidência de adoecimento entre docentes e os problemas advindos da readaptação justificam a necessidade de escutar essa classe trabalhadora.

A CLÍNICA DO TRABALHO

A clínica psicodinâmica do trabalho, preconizada por Christophe Dejours, no início dos anos 1990, na França, com a denominação de clínica do trabalho e da ação, tem como objeto a relação entre o trabalhar e o trabalhador, em que este é eixo central na constituição do sujeito (MENDES; ARAÚJO, 2012). Mendes, Araújo e Merlo (2011) ressaltam que, diferentemente de perspectivas que visam adaptar o sujeito a uma realidade imposta, a clínica psicodinâmica do trabalho possibilita a transformação de processos de trabalho nocivos à saúde psíquica. Para isso, o clínico do trabalho atua na escuta coletiva ou individual no lugar onde a linguagem falhou, tornando-se meio para nomear o sofrimento do qual não se falava. Nomear o encoberto pode levar os sujeitos a buscarem transformações nos espaços de trabalho.

Dejours (2012) define a psicodinâmica do trabalho como uma disciplina primeiramente clínica, que se sustenta na descrição e no conhecimento das relações entre trabalho e saúde mental. É também uma disciplina teórica que procura

inscrever os resultados da pesquisa clínica da relação com o trabalho em uma teoria do sujeito, observando a psicanálise e a teoria social. Para essa abordagem, trabalhar implica pensar, engajar-se com o corpo e com o afeto, deixando-se afetar pelo real, transformando-o e transformando a si mesmo – seria a mobilização afetiva diante do real do trabalho. E a clínica psicodinâmica teria o desafio de desvelar ao sujeito a atividade psíquica envolvida no trabalhar (MENDES; ARAÚJO, 2012).

DISPOSITIVOS CLÍNICOS DE ESCUTA DO SOFRIMENTO NO TRABALHO

Segundo a concepção em Psicodinâmica do Trabalho de que a pesquisa é ação e a palavra é ato, ao privilegiar a fala, num espaço de escuta, coloca-se a palavra em ação e abre-se uma possibilidade de repensar as dimensões visíveis e invisíveis da organização do trabalho e dos laços sociais construídos na relação dos sujeitos com o real do trabalho. Mendes e Araújo (2012) enfatizam que a base da pesquisa em clínica psicodinâmica do trabalho é a escuta – baseada nos pressupostos da escuta psicanalítica –, que precisa ser qualificada para se diferenciar de outros métodos, como entrevistas coletivas ou grupo focal.

De acordo com Mendes (2015), para produzir efeitos no posicionamento subjetivo dos sujeitos participantes da clínica, é necessário um deslizamento da função do clínico do trabalho do lugar de pesquisador-clínico para o de clínico-pesquisador. Isso significa ir além de uma escuta clínica da pesquisa que visa entender e interpretar, para uma posição de intervenção direta no coletivo de trabalhadores a fim de reconstruir a trajetória dos sintomas. Com isso, aproxima-se da clínica psicanalítica para construir uma proposta para a prática em clínica do trabalho. Essa proposta não se resume à aplicação da técnica psicanalítica ao trabalho, uma vez que não se utiliza da associação livre, mas se apropria de dispositivos da psicanálise e articula dimensões teóricas dessa abordagem para que possa realizar a escuta do sofrimento do trabalhador (MENDES, 2015).

Nessa perspectiva, Mendes (2014) propõe como eixos do método da clínica psicodinâmica do trabalho os dispositivos para a escuta analítica (a análise da demanda, a transferência e a interpretação); a formação do clínico (que envolve a qualificação teórica, a prática da escuta e o próprio processo de análise) e a su-

pervisão clínica. Devidamente trabalhados esses três eixos, o autor acredita que a clínica psicodinâmica do trabalho pode contribuir com a produção de mudanças na posição subjetiva e política dos trabalhadores e nas suas relações sociais.

Para isso, o clínico do trabalho precisa ocupar um “lugar vazio” e possibilitar, assim, que o sujeito acesse uma parte de sua própria verdade, inscrevendo-se de maneira diferente no laço social (PÉRILEUX; MENDES, 2015). Ele precisa se desvencilhar do lugar do suposto saber, não assumindo a pretensão de curar ou de dar uma solução e estando aberto para ouvir o inesperado. Dassoler e Palma (2012) também reforçam que esse lugar do clínico legitima a falta como possibilidade de haver o exercício do desejo, sendo essa uma postura que se contrapõe à demanda de completude que lhe é endereçada por parte do sujeito. A proposta da clínica não seria no sentido de completar ou eliminar a falta, mas de produzir algo a partir dela.

Périleux (2016) ressalta o poder regenerativo e transformador da palavra e, por outro lado, aponta “o quanto a palavra é maltratada na vida do trabalho”. A palavra no trabalho é um meio privilegiado de acesso ao saber da experiência, pois, pela palavra, revela-se o que não sabemos ainda sobre nós mesmos e sobre o nosso trabalho. Sendo o trabalho um encontro com o real, o saber da experiência construído nesse encontro muitas vezes carece de palavras que possam descrevê-lo, por se tratar de uma experiência que passa pelo corpo e pelo afeto.

Mendes e Araújo (2012), ao tratarem dos saberes e dos afetos que estão vinculados ao fazer no trabalho, defendem que a fala sobre o sofrimento permite essa associação. O sofrimento aqui é tratado como potência viva para resistir ao real e mobilizar o sujeito diante desse inesperado, sendo central no processo de criação e de construção. O sofrimento seria o afeto que vai mobilizar ou paralisar o sujeito diante do real e apropriar-se desse afeto é fundamental para suportar e ressignificar esse sofrimento (MENDES, 2014). Para acessar esse sofrimento por meio da escuta da clínica do trabalho, Mendes (2014) defende a utilização, pelo clínico-pesquisador, dos seguintes dispositivos: a análise da demanda, a transferência e a interpretação.

Análise da demanda

Mendes e Araújo (2012) ressaltam que esse modelo de pesquisa requer uma demanda que venha do grupo ou uma demanda que seja validada como signifi-

cativa pelos trabalhadores que formarão o coletivo do trabalho. Isso porque ela exige que pesquisadores e trabalhadores assumam os riscos que são inerentes ao processo: de se colocar em cheque a gestão coletiva da organização do trabalho e das relações sociais. Tomando como base o conceito de demanda da psicanálise, pode-se dizer que ela traz um desejo que é inconsciente e que não se trata de algo a ser realizado, mas de uma falta nunca realizada. Portanto, não existe possibilidade de solução urgente na clínica do trabalho, pois ela consiste em instrumentalizar os trabalhadores a serem protagonistas no seu ambiente profissional, não tendo um caráter assistencialista. É papel do clínico do trabalho dar visibilidade à demanda, sendo necessário, inclusive, traduzi-la como algo que nunca será satisfeito, mas que é fruto de um processo de negociação e estabelecimento de compromissos entre trabalhadores e clínicos-pesquisadores (MENDES; ARAÚJO, 2012).

Isso supõe que o clínico explicita os riscos da fala e da escuta no sentido de que elas nem sempre conduzem a respostas nem ao encontro do que se esperava, ou seja, o encontro com o inesperado pode levar à desestabilização das pessoas envolvidas na clínica ou das defesas e das adaptações construídas pelos sujeitos (MENDES, 2014). A condução da clínica pressupõe análise do desejo (que remete à falta) junto aos que a solicitaram para que o espaço de discussão seja construído no sentido de mudanças da situação vivida e da significação dos sintomas (MENDES; ARAÚJO, 2012). Ainda há que se considerar os limites do desejo, que têm a falta em sua constituição e precisam ser esclarecidos e apropriados pelos sujeitos na clínica.

A transferência

Mendes (2014) afirma que a transferência acontece quando os participantes admitem o que se passa com eles, diferenciando-se de uma postura onipotente ou de sedução. O clínico precisa acolher esse fato como algo suportável, nomeando o afeto de modo a introduzir palavras que falam desse sentimento. Esse dispositivo propicia a circulação do afeto e é a base da confiança para que os sujeitos queiram falar e compreender o que está se passando com eles. O clínico seria um elo na cadeia da escuta, que possibilita a reumanização do sofrimento diante da desumanização vivida pelos sujeitos e abre a chance para a construção de novos sentidos no coletivo de trabalhadores (MENDES, 2014).

Meirelles (2012) aponta a transferência como um fenômeno que acontece

em todas as relações sociais e cujo manejo foi concebido na teoria freudiana para indicar como agir com a transferência que se manifesta no início do tratamento analítico. Ainda, acrescenta que: “no laço psicanalítico ela se distingue por ser a própria matéria de que se deve tratar, e o que fornece a condição de sua operação” (MEIRELLES, 2012, p. 124).

De um lado, os fenômenos da transferência “prestam o inestimável serviço de tornar imediatos e manifestos os impulsos eróticos e esquecidos do paciente” (FREUD, 1912/1996, p. 119). De outro, manejá-los representa a maior dificuldade para o psicanalista. Desse modo, Freud (1913/1996) recomenda que o analista deve começar a comunicar ao paciente sobre o significado oculto das ideias que lhe ocorrem somente após o estabelecimento de uma transferência eficaz entre eles.

Sobre a forma de manifestação da transferência inicial como repetição em ato, Freud (FREUD, 1914/1996, p. 165) aponta: “o paciente não *recorda* coisa alguma do que esqueceu e reprimiu, mas expressa-o pela atuação ou atua-o (*acts it out*). Ele o reproduz não como lembrança, mas como ação; repete-o, sem, naturalmente, saber que o está repetindo”. E, ao longo do tratamento, essa compulsão à repetição vai acontecer, já que essa é sua maneira de recordar e é preciso ter claro que a transferência é um fragmento dessa repetição e que a repetição é uma transferência do passado esquecido. Por isso, “o instrumento principal para reprimir a compulsão do paciente à repetição e transformá-la num motivo para recordar reside no manejo da transferência” (FREUD, 1914/1996, p.169).

A interpretação

Já que o sofrimento está sempre mediado pelas defesas, ele precisa ser acessado através do dispositivo da interpretação, que possibilita manter a discussão no grupo e desmontar os sistemas defensivos. O clínico busca interpretar as defesas coletivas, sendo necessária prudência ao desnudar o sofrimento e desmontar estratégias defensivas (MENDES; ARAÚJO, 2012). É uma forma de trazer o invisível e o não dito para a discussão. Desse modo, a observação não deve ser direcionada à objetividade do sofrimento ou de uma realidade que o causa, mas à verdade de uma relação entre os sujeitos com o coletivo de trabalho (MENDES, 2014).

Fazer com que o material inconsciente seja compreendido e possibilitar que

se revivam e se elaborem, no momento presente, os afetos que causam sofrimento seria a base da proposta freudiana, o que aconteceria por meio da interpretação. A tradução de signos ininteligíveis rememorados durante a clínica psicanalítica, possibilitada pela interpretação, gera produção de sentidos sobre os sintomas. A interpretação desvenda a realidade da fala oculta em uma verdade subjetiva, sendo esse um movimento difícil, pois inclui ter que lidar com as resistências do psiquismo (GRIPPI, 2012).

Segundo Mendes (2014), na clínica do trabalho, a restituição realizada a cada sessão a partir do memorial construído sobre a sessão anterior, possibilita interpretações que podem levar a deliberações. Como o memorial é discutido com os participantes, há espaço para acrescentar, discordar e até sugerir ações para resolução de conflitos surgidos no grupo. Mendes (2014) afirma que, para haver deliberações no grupo, é preciso haver elaboração e perlaboração. Esses processos ocorrem quando é propiciada a reintegração, pelo sujeito, da sua história no trabalho, ultrapassando o relembrar para reescrever uma história. Falar e rememorar os acontecimentos ligados ao seu mal-estar possibilita a comunicação com o vivido e abre-se a possibilidade de reconstruir um significado ao que até então estava paralisado em lembranças com manifestações sintomáticas. Para isso, “diferentemente da Psicanálise, em que o clínico está no lugar do sujeito do suposto saber, o clínico do trabalho precisa transferir essa ideação para os membros do grupo, para que entendam que o poder de mudar está no coletivo” (MENDES; ARAÚJO, 2012, p. 48).

A ESCUTA CLÍNICA DO SOFRIMENTO EM UM GRUPO DE PROFESSORES READAPTADOS

Desenvolveu-se uma pesquisa clínica, em que se utilizou o método da clínica do trabalho, que pressupõe a interligação entre pesquisa e intervenção. Foram realizadas 22 sessões semanais entre os meses de agosto de 2015 e abril de 2016, com duração média de uma hora e meia cada. O número de participantes por sessão variou de 2 a 7, sendo todas elas professoras readaptadas da rede pública de ensino do Distrito Federal, que foram convidadas a participar da pesquisa a partir do contato com o Sindicato dos Professores (SINPRO/DF). As sessões ocorreram na sede do sindicato. A pesquisa seguiu a proposta de Mendes (2014) e foram adotados os dispositivos clínicos desse modelo: análise da demanda, transferência

e interpretação. As sessões foram conduzidas por duas clínicas-pesquisadoras, que também participavam das supervisões clínicas semanais que ocorriam no coletivo de supervisão do Laboratório de Psicodinâmicas e Clínica do Trabalho da Universidade de Brasília.

Foram utilizados quatro instrumentos: diário de campo, memorial, registro das sessões e registro das supervisões. O diário de campo era construído por cada uma das clínicas-pesquisadoras ao final de cada sessão, quando eram registrados eventos verbais e não verbais observados, além de sentimentos em relação à clínica, aos participantes e à própria colega de trabalho. O diário de campo de cada uma era lido nas supervisões semanais, a partir do qual o coletivo de pesquisadores fazia suas observações e elaborações sobre o andamento da clínica. O memorial, construído com base nas falas das participantes, procurava resgatar os eventos que ocorreram na sessão anterior, muitas vezes acrescidos de interpretações. Cada sessão era iniciada com a leitura/discussão do memorial. Um terceiro instrumento utilizado foi a transcrição das sessões, a partir da gravação em áudio das sessões, autorizada pelas professoras participantes por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Além desses instrumentos, ainda se realizou o registro das observações e sugestões das supervisões clínicas, tendo sido este um meio de ajudar no processo de elaboração da própria clínica-pesquisadora responsável por esta pesquisa.

RESULTADOS: O USO DOS DISPOSITIVOS DA ESCUTA CLÍNICA DO SOFRIMENTO

Análise da demanda

O processo de análise da demanda do grupo em questão passou por alguns desafios. O primeiro se refere ao fato de se tratar de um grupo de professores no qual a maioria das participantes (oito entre as onze) já fazia parte do grupo de professores readaptados atendidos pela psicóloga do SinPro. Como o grupo já estava formado e participava do processo de escuta clínica do trabalho conduzido por outra psicóloga antes da entrada da clínica-pesquisadora, a análise da demanda ficou comprometida. De qualquer modo, era preciso que o grupo com essa nova constituição (que incluía as três professoras novatas e as duas novas clínicas-pesquisadoras) pudesse reformular sua demanda.

Antes da análise da demanda, o grupo precisou trabalhar os novos laços: entre as professoras novatas e as que já participavam do grupo e entre as professoras e as duas clínicas-pesquisadoras. No início da construção desses laços, uma primeira resistência precisou ser trabalhada: o rompimento do vínculo com a psicóloga que até então era responsável pela escuta clínica desse grupo. Foi preciso ganhar a confiança do grupo, um processo que se estendeu por cerca de quatro sessões. Após a 17ª sessão, em função de incompatibilidade de horários, houve a troca da estagiária que acompanhava a clínica; mais um vínculo precisou ser construído.

Outro desafio que permeou a análise da demanda foi o fato de que a constituição de um grupo de professoras readaptadas que compunham o coletivo de trabalhadores assistidos pela escuta clínica do sofrimento no sindicato era contínua. Desse modo, muitas professoras estavam acostumadas com um movimento de participar do grupo apenas quando se sentissem mal, pois o grupo permanecia aberto a pessoas que já haviam participado da clínica. Isso trouxe dúvidas quanto à expectativa delas estar pautada em demandas típicas de um grupo de autoajuda.

Enfrentadas essas dificuldades, devidamente trabalhadas em supervisão clínica, pudemos perceber a demanda explícita do grupo. Tal demanda era pautada na necessidade das professoras de se sentirem compreendidas e acolhidas, de poderem compartilhar problemas da readaptação, de se fortalecerem e de ressignificarem o trabalho diante da perda da condição de professoras regentes. Essa demanda pode ser lida como: “me tire do vazio”, advinda da impotência trazida pela doença e encoberta pelo sintoma de onipotência. Como a demanda remete ao desejo, que é da ordem do impossível, foi preciso trabalhar a necessidade de entrar em contato com o sofrimento, o que diferenciaria essa clínica de um grupo de autoajuda.

A dinâmica da impotência manifestava-se no grupo pelo ressentimento e por queixas recorrentes sobre as perdas advindas do adoecimento e da readaptação e sobre o desrespeito nas relações profissionais, em falas como: “Você passa de uma pessoa que produz, que pode salvar o mundo, para ser uma pessoa que cumpre horário”. “É muita violência! O professor adoecido não tem mais lugar na escola [...] a gente foi alijada do processo de educação, e sei que todas aqui amamos alunos”; “Poxa, tenho curso superior numa Federal para ficar fazendo serviço de *office boy*?”.

A dinâmica da onipotência se expressava pela resistência do grupo, que, com muita frequência, entrava em um movimento de “contação” de casos, uma “falação” sem conexão com os sentimentos. A resistência aparecia com maior potência em momentos em que o grupo começava a se conectar com o sofrimento: era comum que, depois de uma sessão mais profunda, a sessão seguinte fosse marcada por temas mais superficiais. Outra estratégia de defesa do grupo, após ser confrontado com o sofrimento, era entrar em assuntos burocráticos referentes à Secretaria de Educação, às vezes de caráter meramente informativo.

INTERPRETAÇÃO

A interpretação acontecia durante as sessões e ainda era potencializada por meio dos memoriais. A clínica do trabalho, apesar de ter como um dos principais suportes teóricos a psicanálise, não trabalha com a associação livre. Desse modo, o memorial é utilizado como um instrumento que auxilia as elaborações.

Na clínica com essas professoras, houve um período de aprendizado no que se refere à utilização do memorial. No início, memoriais muito extensos e com muitas perguntas ao grupo não produziram efeito em termos das elaborações. O coletivo de pesquisa foi adequando o estilo de memorial para que se pudesse aproximá-lo da forma de funcionamento do coletivo das trabalhadoras. Assim, os memoriais passaram a ser mais curtos e com frases literais proferidas pelas professoras durante as sessões. Percebeu-se que esse formato facilitou a identificação das participantes com o que estava sendo lido e, assim, sua maior implicação na clínica. Um exemplo de memorial construído nesta perspectiva foi o da oitava sessão:

“Cansei de lutar não foi pra isso que eu ralei tanto, que eu lutei. Tudo isso, todas essas lutas pra quê? Eu tenho consciência que não dou conta mais, me entristece, não é o fim que eu queria pra mim’. O grande comprometimento e envolvimento com o trabalho provocou adoecimento que parece ter deixado cicatrizes e ressentimentos sobre os quais muitas vezes não se quer falar. Estar na batalha pra se reinventar envolve lidar com o escuro, o vazio e as perdas do percurso. É muito difícil olhar para as cicatrizes da readaptação que insistem em incomodar?”. (Memorial da 8ª sessão).

Nessa ocasião, logo após a leitura do memorial, uma participante perguntou

ao grupo: “gente, vocês estão sabendo sobre a nova modulação para os readaptados?”. Isso exemplifica uma defesa típica do grupo: recorrer a assuntos informativos como forma de não se envolver. Ao explicitar que esse movimento estava ocorrendo no grupo, a clínica-pesquisadora conseguiu desmontar o sistema defensivo e acessar o afeto mobilizado pelo sofrimento.

Outra forma de trabalhar a interpretação foi a partir das metáforas utilizadas pelo grupo. Uma metáfora muito frequente remetia à ideia de “cair e levantar”: um movimento que muitas pessoas do grupo relatavam era de procurar se levantar após cada “queda”, que vinha seguida de uma nova queda, muitas vezes provocada por questões difíceis do contexto de trabalho: “Agora eu vou criar gás pra continuar nisso, aí vem uma pancada me arrebenta e me derruba assim”. Essa metáfora se liga a uma outra trazida pelo grupo que foi a da guerreira: “Eu sou uma guerreira, o guerreiro, se não matarem ele, ele jamais será vencido”; “Ele pega forças e continua”; “Sou guerreira, se não me matarem saio fortalecida, com novas estratégias e novas armas”.

O significado dessas metáforas e a relação entre elas foram trabalhados por meio de memoriais e de intervenções feitas ao longo das sessões. Considerar-se guerreira remete a estar em uma guerra, onde há várias batalhas a serem travadas: algumas serão vencidas, outras, derrotadas. Essa situação se ligava ao movimento de “cair e levantar” e pareceu uma forma mais realista de as professoras viverem seu trabalho. Se, no início do grupo, consideravam-se “salvadoras” dos alunos – por acreditarem que o professor, sozinho, teria o poder de mudar a realidade social –, a partir dessas metáforas, foi possível perceber que elas passaram a lidar com outra realidade. De salvadoras a guerreiras, as professoras puderam vivenciar o vazio, através da perda das ilusões, do reconhecimento das adversidades da organização do trabalho e de uma maior aceitação de suas limitações.

“Aceitação desse novo papel, dessa nova identidade, dessa dor, desse novo corpo que impede você de fazer uma série de coisas. Coisa que eu não sentia era medo, com essa nova perspectiva eu tenho medo.”.

“Tem dias que às vezes eu vou [trabalhar] sentindo dor, aí eu não fico falando para ninguém não, mas só faço o extremamente necessário, eu não faço muita coisa não. Quando eu estou bem eu me envolvo, faço tudo, mas aí eu tenho o meu limite.”.

TRANSFERÊNCIA

Uma questão que foi foco de muitas supervisões clínicas foi a transferência entre as professoras readaptadas e a clínica-pesquisadora, que também é professora. Essa proximidade, em um primeiro momento, estava gerando um distanciamento entre as partes envolvidas, dificultando a escuta pela clínica-pesquisadora e, ao mesmo tempo, levando as professoras readaptadas a atuarem no grupo ora como “alunas”, ora como “professoras” (conduzindo a sessão). A postura de “alunas” pôde ser vista em atitudes como perguntar se poderiam pensar na resposta para trazer na próxima semana, quando algum questionamento (“dever de casa”, nas palavras das professoras) lhes era endereçado pela clínica-pesquisadora. Em outros momentos, tentavam tomar as rédeas do grupo, por exemplo, determinando o horário de término da sessão (pegar a bolsa e se levantar sem que a sessão tivesse sido encerrada) ou trazendo um texto para ser lido no início da sessão antes que ela fosse iniciada.

Ao serem sinalizadas essas questões transferenciais nas supervisões clínicas, a clínica-pesquisadora passou a trabalhá-las primeiramente em seu processo de formação para que, em seguida, estivesse preparada para lidar com isso no grupo. Nesse ponto, é preciso ressaltar que ficou claro ser necessário à clínica-pesquisadora assumir o lugar do vazio, desvencilhando-se da sua posição de professora e de pesquisadora para que pudesse de fato escutar o grupo, como pode ser observado no seguinte diário de campo:

“Minha ansiedade por querer que a clínica com as professoras aconteça pode estar atrapalhando minha capacidade de escutá-las. E talvez isso esteja sendo passado para o grupo como insegurança [...]. Talvez eu acreditasse que eu deveria chegar pronta para a clínica, mas estou me deparando com questões inacabadas e com os imprevistos do real, que estão me fazendo entrar em contato com minhas limitações e potencialidades [...]. Ao mesmo tempo em que muitos questionamentos estão sendo suscitados, saí da supervisão tranquila com a possibilidade de ‘desconstrução’: pode ser que a clínica não aconteça, mas existem outras possibilidades e estou aberta ao novo. Pois é, acho que eu estava fechada para o ‘novo’ e o grupo das professoras também estava inseguro com as mudanças. [...]. Eu também estou me deparando com as inúmeras possibilidades do novo, mas para viver o novo é preciso se haver com as dores que isso mobiliza”. (Diário de Campo, 4ª sessão).

No momento em que a experiência do vazio pôde ser experienciada pela clínica-pesquisadora, foi possível deixar que o grupo também o experimentasse. Sinalizar para o grupo as defesas que estavam utilizando foi uma ferramenta importante nesse sentido, como no memorial da vigésima sessão. No momento de sua leitura, o grupo se mobilizou no sentido de entrar em contato com o que realmente necessitavam olhar: o sofrimento. Foi perceptível como o grupo ficou mobilizado com as questões levantadas nesse memorial.

“ ‘Perdemos a saúde, perdemos nossos alunos’... isso dói, a emoção veio à tona. Poderíamos ter avançado na ressignificação desse sofrimento, mas o grupo pareceu querer se proteger, e voltou a contar histórias. Esse tem parecido um movimento recorrente no grupo: entre se envolver com a dor e se esquivar dela, entre uma fala conectada com os sentimentos e a fala descompromissada. E então, em alguns momentos, ficamos paralisadas...” (Memorial, 20^a sessão).

Assim, ao não tentar atender à demanda do grupo (“me tire do vazio”), foi possível vislumbrar a construção de novas possibilidades e saídas por parte do grupo. Passaram a relatar que se sentiam mais fortalecidas para enfrentar a doença e a readaptação e mais realistas na relação com o trabalho, com o corpo e com as pessoas. Ainda se sentiam machucadas pelo adoecimento e pelo enfrentamento das adversidades no contexto de trabalho, principalmente pela condição de readaptação, mas com maior confiança em si mesmas para continuarem nas batalhas. Isso porque passaram a se sentir mais conectadas com seus sentimentos. De alguma forma, desengatadas da onipotência, também passaram a aceitar melhor os limites para, a partir daí, poder encontrar novos sentidos no trabalho.

“Antes eu achava que o professor ia fazer milagre. Jamais. [...] compartilhar nos ajuda a entender e aceitar também a forma como a gente é, e cobrar menos.”.

“Aceitação: palavra que representa esse tempo aqui no grupo. Aceitar é diferente de acomodar, porque ainda há resistência, lutas.”.

“Quando uma pessoa morria, pensava: eu estou tão doente, por que não eu? Eu devia ir, eu não estou servindo para nada. Até você descobrir que você pode também fazer alguma coisa, não da forma que você fazia antes, mas de uma outra forma.”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da clínica do trabalho realizada com um grupo de professoras readaptadas, foi possível observar os efeitos do uso dos dispositivos da escuta clínica do sofrimento. Essa escuta favoreceu a elaboração, pelas professoras, de algumas questões relativas à sua identidade profissional, que se encontrava abalada após o processo de adoecimento, o qual gerou perdas de capacidades laborativas e reinserção profissional pelo complexo processo de readaptação. Desvencilhar-se de algumas ilusões que permeavam sua imagem do trabalho docente e reconhecer as adversidades da organização do trabalho foi importante para que pudessem se desengatar da onipotência e vivenciar o lugar do vazio do trabalho. Assim, o discurso passou a ser menos voltado para queixas, ressentimentos e raiva, e mais voltado para tentativas de se aceitarem em uma nova situação profissional, ainda que essa situação seja bastante desfavorável e requeira delas uma postura de busca de respeito e de reconhecimento. Parece que passaram a se sentir mais fortalecidas para enfrentar as questões do trabalho. Por meio do manejo da transferência, houve espaço para a emergência do vazio no grupo. Assim, pela interpretação, foi possível explicitar o movimento do grupo de “salvadoras a guerreiras”.

A identificação inicial das professoras do grupo com o papel de salvadoras encontra ressonância no que Mendes e Ghizoni (2016) apontam sobre o discurso ultraliberal pautado na ideia do absoluto e da plenitude, por trás do qual há promessas de sucesso, segurança e proteção para o trabalhador. Em um contexto no qual o que vale é o excesso (de controle, de normatizações, de produção, de eficácia), ser um salvador remete a essa infalibilidade, valorizada pelos modelos de gestão, e garante ilusões que evitam o encontro com o desamparo. Mas o real do trabalho faz o sujeito se deparar sempre com o inesperado e a experimentação de si, sendo o trabalho um lugar vazio, onde há possibilidades de se produzir um saber a partir do encontro dos sujeitos, nesse caso, sujeitos do desejo. É justamente essa essência do trabalho que os modelos de gestão procuram minar, criando uma espécie de “taylorização das subjetividades” na medida em que é expropriada do sujeito a angústia e o sofrimento e, assim, retira-lhe o pensar, o afeto e o desejo (MENDES; GHIZONI, 2016).

Ao se depararem com o vazio, as professoras puderam vivenciar outra faceta do seu trabalho: em vez de “salvadoras”, passaram a se ver como “guerreiras” que lutam para sobreviver em um contexto de trabalho hostil e adoecedor; num contexto em que, a cada batalha ganha, renovam suas forças e estratégias, aceitando

também que algumas batalhas serão perdidas, mas se sentindo mais fortes para se reerguerem. Mendes e Ghizoni (2016) retomam Freud ao dizerem que o luto leva a ver que as riquezas não são perdidas com as descobertas das fragilidades e da morte, ou ainda, a morte do que já não é não tira a beleza do que é.

REFERÊNCIAS

AMARAL, G. A.; MENDES, A. M. Readaptação profissional como uma promessa que não se cumpre: uma análise da produção científica brasileira. *Educação em Revista*. No prelo.

DASSOLER, Volnei Antonio; PALMA, Cláudia Maria de Souza. A dimensão da ética nas intervenções do analista frente às demandas institucionais dos CAPS. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, v. 15 n. 1, p. 94-107, 2012.

DEJOURS, Christophe. *Trabalho Vivo – Trabalho e Emancipação – tomo II*. Brasília: Paralelo 15. Trad.: Franck Soudant, 2012.

DUARTE, Fernanda Sousa; MENDES, Ana Magnólia. Cuerpo docente: análisis psicodinámico del trabajo de profesores reubicados de Brasilia, Brasil. *Praxis Revista de Psicología*, v. 23, p. 115-131, 2013.

FREUD, Sigmund. A Dinâmica da Transferência. *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: edição standart brasileira – Volume XII* (pp. 107-120), Rio de Janeiro: Imago, 1912/1996.

FREUD, Sigmund. Sobre o Início do Tratamento. *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: edição standart brasileira – Volume XII* (pp. 135-158), Rio de Janeiro: Imago, 1913/1996.

FREUD, Sigmund. Recordar, Repetir, Elaborar. *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: edição standart brasileira – Volume XII* (pp. 159-172), Rio de Janeiro: Imago, 1914/1996.

GRIPPI, Rosanne. Construção e interpretação em construções em análise (1937), de Sigmund Freud. *Stylus Revista de Psicanálise* (Rio de Janeiro), v. 25, p. 99-105, 2012.

BRASIL. LEI n. 8.112 de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime

jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das funções públicas federais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8112compilado.htm. Brasília, 1990.

MEDEIROS, Rosana Carneiro Ferreira. **Para uma ecologia (mais) humana do professor readaptado**. Brasília, Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2010 (Dissertação de Mestrado).

MEIRELLES, Carlos Eduardo Frazão. O manejo da transferência. **Stylus Revista de Psicanálise** (Rio de Janeiro), v. 25, p. 123-135, 2012.

MENDES, Ana Magnólia. Escuta analítica do sofrimento e o saber-fazer do clínico do trabalho. In: MENDES, Ana Magnólia; MORAES, Rosângela Dutra; MERLO Álvaro Roberto Crespo (Org.). **Trabalho & Sofrimento: práticas clínicas e políticas** (p. 65-80). Curitiba: Juruá, 2014.

MENDES, Ana Magnólia. Entrevista: Meu trabalho me adocece? **Jornal (En)Cena**. Disponível em: https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=entrevista+ana+magn%C3%B3lia+meu+trabalho+me+adocece, 2015.

MENDES, Ana Magnólia; ARAÚJO, Luciane Kozicz Reis. **Clínica psicodinâmica do trabalho: o sujeito em ação**. Curitiba: Juruá, 2012.

MENDES, Ana Magnólia; ARAÚJO, Luciane Kozicz Reis; MERLO, Álvaro Roberto Crespo. Prática clínica em psicodinâmica do trabalho: experiências brasileiras. In: BENDASSOLI, Pedro. F.; SOBOLL, Lis Andrea P. (Org.). **Clínicas do trabalho**. São Paulo: Atlas, 2011. p. 169-187.

MENDES, Ana Magnólia; GHIZONI, Liliam Deisy. O trabalho e as desmesuras do consumismo: do sujeito invocado ao sujeito invocante. **Revista Trabalho (En) Cena**, v.01. n.01, p. 12-14, 2016.

PÉRILEUX, Thomas. Os poderes da palavra: reflexões sobre o quadro em psiquiatria e clínica do trabalho. In: MACÊDO, Kátia Barbosa (Org.) **O diálogo que transforma - a clínica psicodinâmica do trabalho**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2016. p. 46-69.

PÉRILEUX, Thomas; MENDES, Ana Magnólia. O enigma dos sintomas: proposição para uma escuta psicanalítica e política do sofrimento no trabalho. **Trivium - Estudos Interdisciplinares**, v. 7, n.1, p. 61-73, 2015.

GESTÃO DA VIDA NA CONTEMPORANEIDADE: CONCURSEIROS EM ANÁLISE

TERESA CRISTINA O. C. CARRETEIRO
BRUNA DE OLIVEIRA SANTOS PINTO

APRESENTAÇÃO

Este trabalho analisa o “fenômeno do concurso público no Brasil” a partir da história de vida de pessoas que já são concursadas, mas que continuam a tentar sucessivos concursos. Discutem-se os impactos da trajetória nos concursos públicos na vida dos entrevistados. Estes são funcionários do Ministério Público Estadual que ocupam a função de analistas e postulam concursos para cargos de Promotor e Juiz, entre outros. Ao todo, foram entrevistadas nove pessoas.

O texto conta com o aporte teórico da Psicossociologia, e a metodologia é composta pela história de vida laboral. A escolha se deu principalmente por ser um campo teórico plural que pensa o objeto de pesquisa como multifacetado, permitindo articular diferentes disciplinas, como a psicanálise, a sociologia, a filosofia e a economia, para iluminar o tema pesquisado (DESPRAIRES, MASSA, GAULEJAC, 2013, GAULEJAC, FORTIER, HANIQUE, 2007).

INTRODUÇÃO

O SERVIÇO PÚBLICO NO BRASIL: HISTÓRIA E ATRAVESSAMENTOS

O serviço público é uma herança de origem lusitana, transformada pelas características brasileiras. Quando a Família Real aportou no Brasil, em 1808, trazia consigo cerca de 100 funcionários públicos. Aqui, outros já havia. Naquela época, o país, mais precisamente o Rio de Janeiro, era o principal centro naval e comercial do império, e exigia, assim, um número significativo de pessoas a serviço do público. A vinda da Família Real significava uma mudança de eixo do governo português, que, fugindo da invasão francesa, passaria a governar todos os seus territórios a partir de sua colônia mais próspera. É desde esse momento da

história que acresce o número de funcionários. Nesse período, o servidor público gozava, na maioria das vezes, de prestígio, visto que geralmente tinha relações com a coroa portuguesa (GOMES, 2007).

Antes disso, há registro de que Lisboa já era o destino privilegiado daqueles que objetivavam estudar para adentrar nas carreiras públicas. No século XIX, era comum migrar para Portugal com esse objetivo: aproximadamente um quarto dos formandos da capital portuguesa vinham do Brasil e cerca de 64% deles estudavam direito, por ser o curso que oferecia melhores oportunidades na época, principalmente no serviço público (GOMES, 2007). Esses dados apontam como o ingresso na carreira pública já influenciava escolhas e projetos de vida há muitos séculos.

Desde aquele período até hoje, o funcionalismo público sofreu alterações de acordo com as mudanças ocorridas no Estado Brasileiro. Suas categorias se diversificaram e se organizaram, oscilando por momentos de grande prestígio e de infortúnios. Na história mais recente, a partir de 2003, nota-se um aumento do número de concursos públicos como medida para a recomposição do funcionalismo, visto que muitas organizações foram precarizadas pela pouca contratação dos governos anteriores. O aumento das vagas públicas acarretou também o crescimento de seus postulantes.

Os concursos tornaram-se cada vez mais criteriosos, contribuindo também para a imagem do servidor. Atualmente, é concorrido e difícil ter êxito; os servidores são mais reconhecidos pela competência e seriedade, embora ainda haja muitas críticas a esse grupo de trabalhadores, pois permeia o imaginário social o fato de serem privilegiados. Podemos refletir sobre isso a partir de dois pontos: a) a forte flexibilização do trabalho, que tornou os vínculos frágeis, principalmente no setor privado, já que muitas pessoas vivem situações precárias de trabalho, sem garantias (13º terceiro salário e férias, entre outras); e b) os momentos de forte precarização dos serviços, nos quais os servidores foram culpabilizados por questões de ordem gerencial. Houve períodos também em que muitos cargos públicos foram ocupados por indicados políticos e pessoas sem qualificação, que gozavam realmente de privilégios.

No mundo atual, há uma luta pelo reconhecimento individual (BAUMAN, 2001; BAUDRILLARD, 2010), e a esfera do trabalho é um palco privilegiado. Os concursos têm sido, no Brasil, o caminho de muitos aqueles que acreditam que o esforço individual pode levá-los a melhores postos de trabalho.

ASPECTOS ANALÍTICOS

O CENÁRIO DO TRABALHO NA CONTEMPORANEIDADE E SUA ARTICULAÇÃO COM A BUSCA PELO FUNCIONALISMO PÚBLICO

A gestão de si tornou-se um elemento importante no mundo contemporâneo, como aponta Gaulejac (2005): “com o desenvolvimento do capitalismo financeiro, o ego de cada indivíduo se tornou um capital que é preciso fazer frutificar”. A partir das revoluções industriais, é mais importante que as pessoas possam ser geradoras de lucros (desde suas práticas profissionais e habilidades pessoais). Cada indivíduo é considerado um produto, a ser desenvolvido e investido. Metas e objetivos fazem parte do cotidiano das pessoas, que gerenciam a vida alcançá-los, como se cada um representasse o capital humano na grande empresa que é a sociedade humana.

O controle e o investimento em um tempo lucrativo são uma constante. Aubert (2003) destaca que a famosa colocação de Benjamim Franklin “Time is Money” (tempo é dinheiro), nunca se inverte, “Money is time” (Dinheiro é tempo) na contemporaneidade. Se de um lado há um alargamento do tempo, principalmente provocado pela tecnologia, que diminui distâncias e facilita aspectos cotidianos que demandavam muito tempo das pessoas; por outro, o novo tempo disponível que surge é sempre empregado para o acréscimo de trabalho e do estudo. Enfim, para o investimento em novos modos de capitalização.

Nessa ciranda de valores econômicos, cada um é considerado responsável por seu sucesso e por seu fracasso na sociedade e, logo, deve gerenciar sua própria vida. É o “indivíduo conquistador” (EHRENBERG, 1991, p. 18): aquele que deve apoiar-se em si para o incremento de suas potencialidades, que terá iniciativa diante das questões que surgirem e que estará sempre voltado para a performance das suas ações.

A vida era vivida pela maior parte das pessoas como um destino coletivo; hoje, ela é uma história pessoal. Cada um, de agora em diante, indubitavelmente confrontado com o incerto, deve se apoiar sobre si mesmo para inventar sua vida, lhe dar um sentido e se engajar na ação.

Segundo esse autor, a sociedade compele toda ou qualquer pessoa a agir como um indivíduo, ou seja, que caminhe em direção à visibilidade e à autonomia, em detrimento do que o autor chama de “sensibilidade igualitária”.

Nesse cenário, as contradições colocadas pelo próprio sistema são pouco consideradas. O desemprego, por exemplo, é pensado como uma falha individual ou um erro de projeção, falta de estrutura, de bons estudos. Quando se analisa a situação da falta de emprego, a leitura que se faz aponta para questões mais individuais do que as de um processo social, político e econômico. Nesse cenário, são minimizadas questões do sistema capitalista que têm mais demanda do que ofertas de empregos. As pessoas consideram que os desempregados ou aqueles com empregos frágeis (com poucas garantias e salários baixos) investiram pouco em seus estudos, prepararam-se inadequadamente para o mundo do trabalho, porque não tiveram oportunidades ou porque se esforçaram pouco. Desse modo, o sucesso e o fracasso laboral são individualizados.

Logo, há uma busca por caminhos que gerem estabilidade e sucesso profissional. Um exemplo é o estímulo de algumas famílias ao ingresso de seus filhos em postos públicos de trabalho. O projeto “concurso público” encontra lugar na contabilidade existencial. Nele, o sucesso e o fracasso nas seleções estão ligados a uma formação concreta, além de um esforço individual e familiar em alcançar esse projeto. Ser admitido através de concurso, para muitos indivíduos, é uma vitória familiar e individual, uma conquista pessoal ligada a valores como esforço, dedicação e sucesso. Em uma possibilidade de análise, podemos dizer que a aprovação em determinados concursos de prestígio pode representar o resultado de todo o investimento feito desde a primeira infância, de toda a gerência de uma vida organizada para a ascensão social através do trabalho e da busca pela “excelência”.

INVESTIR NO PÚBLICO: INSTABILIDADE DO MERCADO PRIVADO?

Quando os entrevistados relatam a trajetória laboral de suas famílias, alguns discorrem sobre situações de forte vulnerabilidade que sofreram quando seus pais passaram por situações de trabalho precárias, principalmente no âmbito da iniciativa privada. Observamos que as gerações anteriores de alguns entrevistados sofreram com um mercado de trabalho instável e de baixos salários. O Brasil, em diferentes momentos históricos, sofreu com crises econômicas e com um mercado inconstante e mutável. Alguns dos pais de entrevistados sofreram com demissões e oportunidades escassas de inserção no mercado. Ou ainda, trabalhavam sob regimes muito exigentes, com horas de dedicação ao emprego. Uma forma de

enfrentamento desses cenários foi incentivar os filhos a serem servidores públicos:

Meu pai trabalhava na Brahma, era administrador, gerente do departamento pessoal. Era aqui na Tijuca. Trabalhou durante 26, 27 anos, deu a vida pela empresa. E aí foi mandado embora. Isso foi um baque na família. Eu devia ter uns 14 anos. Ele já estava se sentindo velho, não sabia mais o que fazer [...]. Foi uma queda no nosso padrão de vida, bem acentuada, mas a gente sobreviveu. Ele conseguiu me dar a oportunidade de estudar, não precisei trabalhar na adolescência. Ele segurou as pontas. Nós éramos cinco e ele ralou para caramba. E eu reconheço isso hoje. Na época a gente não reconhece, a gente não enxerga, mas hoje reconheço que ele se sacrificou muito pela família, para a gente estudar. (Bruno).

A instabilidade do mercado privado é determinante na construção de uma imagem negativa. E esta inconstância é também provocada por momentos de recessão da economia brasileira. As crises econômicas do Brasil atravessam a vida das famílias, reformulando seus projetos de futuro. Há um impacto que perpassa gerações, a partir das heranças recebidas através das gerações anteriores. Alguns relatam que ainda receiam o desemprego, ainda mais ao perceberem que, quanto maior a idade, pior é para se colocar no mercado privado:

Meu pai dedicou a vida toda à iniciativa privada então, quando já tinha passado dos 60 anos, foi mandado embora. Então eu tive o exemplo contrário: não de alguém que tinha passado em concurso público, mas de alguém que havia sido demitido em uma faixa etária perigosa para perder emprego. Então eu quis fazer o contrário daquilo. Lógico, que falando agora, aqui, parece que foi uma coisa consciente, mas não, foi aquela coisa de jovem, de adolescente, de tentar levar para um caminho diverso daquele que meu pai levou. (Murilo).

Houve ainda fortes mudanças no cenário laboral de outrora: se antes as pessoas adentravam em uma empresa e cresciam, evoluíam através de estudos e incentivos da própria organização, hoje a concorrência é grande, as exigências do mercado são maiores e os vínculos com o empregador são mais frágeis. Algumas pessoas afirmam que a possibilidade no mercado privado só existiria se herdassem escritórios ou empresas. Isso seria a única forma de se sentirem seguros, pois seus antecessores já haviam construído um percurso nesses espaços, e lhes possibilitariam condições mais seguras de trabalho.

Fora destas situações, os entrevistados sentem que empregos em organiza-

ções privadas não oferecem qualidade de vida, pois os trabalhadores seriam muitos explorados nesses espaços. Então pais e pares incentivam a busca de empregos públicos por terem vivenciado essa fragilidade e por observarem a trajetória de servidores públicos que conhecem. Os filhos acabam herdando essas perspectivas.

Eu não sou de uma família de advogados, então para poder ganhar bem em um escritório eu teria que, antes de terminar a faculdade, ter me dedicado muito como estagiária, no escritório. E mesmo assim para eu ganhar o que um bom advogado ganha acho que eu levaria uns dez anos mais ou menos. (Fernanda).

Na construção de projetos de empregos, vários fatores são considerados além do próprio trabalho, como a preocupação com um estilo de vida em que os indivíduos possam dedicar mais tempo a atividades de lazer, e a obtenção de uma remuneração que possa atender as suas necessidades. Isso nos remete a Bauman (2010): o autor reforça que a sociedade atual enfatiza a construção individual e almeja a visibilidade e o reconhecimento. A herança da esfera pública é muito inspirada no progresso e na estabilidade. Os cargos públicos que foram objetos da pesquisa articulam esses dois elementos (progresso profissional e estabilidade) e uma possibilidade remota de desemprego, havendo garantias de remuneração conveniente.

EXIGÊNCIAS E HIPERFUNCIONAMENTO DE SI: A DIFÍCIL ASCENSÃO ATRAVÉS DO CONCURSO PÚBLICO

Os entrevistados contabilizavam seus dias, pois as horas estudadas eram para eles, uma espécie de capital. A rotina daqueles que levam adiante o projeto de passar em concursos de alto nível de concorrência requer muita disciplina, concentração, e até mesmo sacrifícios. O cotidiano é minuciosamente planejado e até cronometrado. Todos os entrevistados que trabalhavam e estudavam, relataram inúmeras horas dedicadas aos estudos. Nesse propósito, evitam programas sociais e familiares, objetivando concretizar o projeto: “O estudo hoje é diferente. Para o concurso, é uma coisa massacrante. É coisa que você vira a madrugada, você esquece os compromissos sociais, isso se você quer levar a sério a coisa, eu digo” (Maria).

A gestão da vida é semelhante à de uma empresa, com metas rígidas a serem cumpridas. Além de trabalhar oito horas diárias na função pública que

exercem, em média, os concurseiros entrevistados estudam cerca de três a quatro horas diárias. Relatam que, durante as férias e finais de semana, dedicam-se mais e estudam aproximadamente oito horas. Além desse tempo, existem aqueles que frequentam cursinhos, geralmente aos sábados. As provas eventualmente acontecem nos fins de semana:

Atualmente estudo de duas a três horas por dia e é pouco para o nível de exigência dos concursos. Mas trabalho, fico com a cabeça cansada. Aos sábados eu faço um curso de nove às cinco. Então eu dedico assim seis horas, mas duas a três horas por dia nos dias de semana. Domingo eu não estudo, porque é o dia de descanso. (Bruno).

O investimento no concurso, apesar de grande, não tem garantias de sucesso. Se no privado há que se dedicar muito, com alto nível de exigência e risco de demissão, na trajetória dos concursos há uma gestão muito rígida do tempo e da vida, sem garantias de êxito. Escolhendo o setor público, os candidatos pretendem fugir do que consideram ser as hiperexigências presentes no privado: a grande dedicação, a intensificação do ritmo de trabalho e a demanda de alta performance. No entanto, ao analisarmos o ritmo de dedicação ao concurso, percebemos que os candidatos não conseguem escapar do que criticam.

Pensando no universo daqueles que tentam, e daqueles que são aprovados, vê-se que o número de aprovações é muito restrito. Logo, há grande visibilidade para os que logram êxito, até porque aprovar (em qualquer concurso) requer doses altas de dedicação e estudo. Nesse sentido, o concurso público tem o aspecto de uma organização: como sistema simbólico, arquiteta heróis, mitos interiorizados pelos indivíduos e, assim, reforça o investimento no caminho público (ENRIQUEZ, 1997). Cada um dos que alcançam o sucesso simboliza uma motivação aos demais, resignificando todo o investimento feito. Isso dá sentido a um gerenciamento rígido da vida, no qual há pouco espaço para o ócio, o lazer, ou qualquer aprendizado que não tenha um objetivo preciso. Essa ideia é consonante com o que Nicole Aubert (2003) caracteriza como perspectiva rentável do tempo, em que todo momento livre é considerado “tempo mal utilizado”. Tudo aquilo que não tem uma utilidade prática para os concursos é eliminado com o propósito de adequar-se à melhor otimização da gestão do tempo.

Aquelas pessoas que dizem “Ah, estudo para concurso”, mas no primeiro telefonema convidando para sair, dizendo: “Ah, o sol tá bonito, vamos à praia?” e a pessoa aceita, e vai à praia... essas pessoas tendem a

não passar. Elas podem até passar, mas... Ser um candidato a concurso é quase ser um prisioneiro disso. (Maria).

Toda atividade que não leve à execução do projeto do concurso acaba sendo desvalorizada (ARENDDT, 2011). Nesse sentido, as atividades de lazer são mal vistas. Há um excesso de trabalho e há um excesso de investimento no trabalho e no estudo, a ponto de pensar que quase todas as energias são canalizadas para esse fim. Quando isso não ocorre, ou quando há desvios momentâneos dos projetos pela não otimização do tempo, surge logo o sentimento de culpa.

Há também uma ênfase na cultura do alto desempenho (GAULEJAC, 2010). Para estar competitivo, é preciso errar o mínimo possível, estar atento às mudanças nas disciplinas (muitas delas são modificadas frequentemente, já que há muitas transformações nas diversas legislações), possuir grande disposição física e mental para a realização das provas e, ainda, trabalhar oito horas por dia na função que exerce. A cultura do alto desempenho implica aqui também em uma gestão do presente em função do futuro. Muitos concurseiros relatam esperar alcançar o cargo-meta e só depois disso pensar em ter projetos como casar, ter filhos etc. A preocupação com a mudança na carreira e com o progresso na vida profissional acaba afetando todas as instâncias da existência. A vida fora do campo do trabalho é colocada entre parênteses.

Por exemplo, eu não tenho filhos. Nunca quis. Mas meu marido tem 42 anos, ele já quis ter filho. E eu falo: “impossível!” Não dá! A gente só vai ter filho depois que eu passar no meu concurso top de linha. Porque já é extremamente difícil estudar com a liberdade que a gente tem, só nós dois. Como eu vou conseguir estudar com uma criança? Criança é como Casas Bahia, “dedicação total a você”. Não tem condições. Não vou dizer para você que eu não gostaria, mas já coloquei na minha cabeça isso. (Maria).

Dentro desse universo, há muita expectativa, decepção, *stress*, quando as pessoas percebem que seus projetos estão distantes de serem alcançados. O processo de realização do concurso é gerador de muito sofrimento.

CONCLUSÕES

Podemos elencar alguns fatores que contribuem para que um funcionário, já concursado, continue buscando ascensão através de concurso:

- a) há um aumento das necessidades objetivas (maior gasto com aspectos ligados à manutenção da vida), forte incremento do desejo de aquisição de bens de consumo em uma sociedade em que o crescimento financeiro e a posse de artigos de luxo são fortemente valorizados (LIPOVETSKY, 2010; ARENDT, 2001). A visibilidade na contemporaneidade também se dá pela capacidade de consumo (BIRMAN, 1999), e alguns postos públicos possibilitam alto poder aquisitivo, com benefícios (com possibilidade de ganho de auxílios e verbas indenizatórias);
- b) fatores de ordem temporal: ideia de tempo livre, muita flexibilidade de horário (alguns deles com duas férias por ano e possibilidade de trabalhar parte do expediente em casa);
- c) projetos de carreira: dentro do Direito e das organizações públicas, apenas se pode ascender através de concursos. Logo, antes mesmo de adentrar na organização, muitos daqueles que postulam carreiras públicas já pensam em utilizar alguns cargos como “escada”. Isso porque as colocações mais altas das organizações exigem tempo mínimo de prática jurídica de três anos. Essa poderia ser adquirida através do caminho na iniciativa privada, no trabalho em escritórios. Porém, os entrevistados privilegiaram o emprego público, e poucos obtiveram experiência em outro tipo de trabalho. Discorrem que essa escolha se deve à já citada precariedade do mercado privado. No entanto, observamos também a influência de pares e pais, e das organizações onde se inscrevem.

Pensamos que idealizar um caminho em concursos públicos tem forte influência grupal (CARRETEIRO, 1993; ENRIQUEZ, 1997; ROUCHY, 2005): há o apoio da família, de amigos, a influência das organizações e de todos que compartilham desse ideal. Os entrevistados destacam muito a participação da família nesse caminho. Algumas pessoas tomam como trajetória de sucesso pais, parentes, amigos e professores que são funcionários públicos. Eles funcionam como uma espécie de “espelho”; os entrevistados observam suas trajetórias nas organizações públicas e acabam por se sentir incentivados a percorrer caminho semelhante.

Em relação a essa questão grupal, os entrevistados falam com frequência sobre a família. Destacam que, sem ela, não poderiam seguir com o planejamento, visto ser primordial no apoio objetivo (financeiro) e subjetivo (apoio psicológico e emocional), no dia a dia de estudos, nos momentos em que fracassam em alguma seleção e no planejamento do caminho a seguir.

Pensando na trajetória dos concursos como uma solução viável para a fra-

gilidade presente no mercado de trabalho e a garantia dos direitos trabalhistas, e imersos, muitas vezes, em valores associados ao projeto parental de sucesso, muitas pessoas fazem grandes investimentos financeiros em cursos e estudos para os concursos. Há uma “produção concursante”, pois, ao adentrarem nessa trajetória, os indivíduos começam a selecionar grupos que fomentam a produção de uma subjetividade implicada em ser aprovado em um concurso de alto nível. Alguns entrevistados relatam ter cursado Direito na universidade já pensando em construir uma carreira no serviço público. Outros afirmam que acabam por se aproximar de pessoas que estudam para concursos, pois elas compreendem melhor seus anseios e necessidades.

Diante disso, os concursantes elaboram suas estratégias, objetivando a aprovação. Uma das mais citadas foi o controle excessivo do tempo associado aos estudos. Como em uma linha de produção, os indivíduos procuram produzir (estudar) o máximo possível dentro de cada espaço de hora. Contabiliza-se o tempo como um capital, no qual quem estuda mais aparenta ter mais chances de chegar ao posto almejado. Existe uma “cultura do alto desempenho” (EHRENBERG, 1991), que prevê que os estudantes devem ser capazes de atender com excelência um campo extenso de conteúdos.

Os “concurseiros” passam muitas horas estudando. Antes de serem servidores, investiam cerca de oito horas em atividades que objetivavam um bom desempenho nas provas. Nesse caminho concursante, cada ponto do dia é cronometrado. Alguns delimitam algumas horas dos fins de semana para estarem com amigos e familiares e reservam todas as demais horas para os estudos. Todo o tempo de ócio é reduzido ou abolido. Até mesmo as atividades de lazer são controladas e não é incentivada qualquer atividade que não esteja associada ao concurso público. Há um investimento forte no trabalho, em um futuro “promissor”. O progresso (BAUMAN, 2001) é cunhado a cada dia de estudos. Nesse projeto de carreira (ARENDRT, 2001; GAULEJAC, 2001; LIPOVETSKY, 2010), há um gerenciamento rígido da vida, muito individualizado, e há o culto da excelência, em que todo o ganho ou perda é atribuído ao desempenho individual. Parafraseando Gaulejac (2010), “a vida se torna um projeto de carreira”.

Surge aqui um paradoxo para aqueles que adentram no caminho de concursos: eles relatam que fogem da competitividade do campo privado e do excesso de dedicação ao trabalho que esses espaços exigem. Mas, analisando o tempo que aplicam aos estudos para o concurso, a busca pela excelência e o tipo de gestão

que fazem da própria vida para alcançar suas metas, não existem grandes diferenças em relação ao projeto de carreira do campo privado. O principal ponto de divergência seria considerar que essa dedicação fosse por tempo limitado, já que seria necessária apenas até a aprovação em um concurso para um alto cargo. Mas observamos também que essa aprovação pode demorar anos para acontecer; logo, gerencia-se a vida de forma rígida por muito tempo, com um cotidiano de substantivos (exaustão, tensão, ansiedade e frustração) semelhante ao campo privado. Pouco se reflete sobre essa contradição.

A cada aprovação, essa dinâmica é alimentada, mesmo que para cada aprovado, muitos sejam reprovados. Muitos cursinhos se utilizam dos aprovados como estratégia para manterem os concursantes motivados: investem nos que aprovam como uma propaganda. Dentro do grupo, isso tem força: aquele que consegue o posto almejado mostra para os outros que é “possível” alcançar o projeto. A aprovação legítima, os sacrifícios feitos e as restrições sofridas justificam as horas estudadas. Isso reacende as possíveis esperanças que, às vezes, as reprovações sucessivas acabam por aplacar.

Essa dinâmica é determinante para a continuação do fenômeno dos concursos públicos. Há individualização de resultados e um incremento do “hiperfuncionamento de si” (AUBERT, 2003).

Todo esse cenário pode promover adoecimento (CHANLAT, 2010) e um aprisionamento da vida. Muitos postergam decisões da esfera pessoal para depois da aprovação em concurso, sendo esta incerta, considerando o panorama acima descrito. Nesse sentido, há uma espera que muitas vezes influencia a vida dos pares. Nesse caminho, diante da não aprovação e dos percalços, muitos produzem sintomas físicos e psicológicos nocivos. O corpo fala dos sintomas produzidos pela exaustão (NOVAS, 2006).

Uma análise importante é sobre o exercício da função “pública”. Ao longo das entrevistas, foi citado o sentido que atribuem ao público. Essas questões foram levantadas pelos pesquisadores. Nesses momentos, os entrevistados lembravam da importância de exercer um trabalho que pudesse influenciar diretamente a vida das pessoas, podendo prover à sociedade soluções para problemas da vida cotidiana. O teor “público” do cargo é, então, pouco citado espontaneamente. Aqui a função social da atividade a ser exercida só aparece quando questionada pelos pesquisadores. Nesses momentos, muitos diziam se identificar com o tra-

balho de Defensor Público. Outros, com o da Promotoria. Dois entrevistados, especificamente, citaram que é importante o exercício de um cargo que tenha como produto do trabalho algo que beneficie a população. Porém, o que parece predominar é uma lógica individualista, de empreendedorismo pessoal (GAULEJAC, 2012), em que o teor público da função mostra-se secundário. Mesmo dentro do público, o que se coloca é um modo de funcionamento capitalista, que preza pelos projetos de carreira e por signos de conforto.

Um ponto de aparente despreocupação é a questão previdenciária. Quase todos os entrevistados relataram não pensar muito na aposentadoria, pois as regras são constantemente mudadas. Preocupam-se em ganhar bem para serem provedores de uma velhice mais confortável, mas não se preocupam com o valor ou o regime de suas aposentadorias. A previdência não é um fator que motiva as pessoas a buscar um cargo diferente através de concurso.

Para os entrevistados, o aspecto que parece mais determinante para essa continuidade no mundo dos concursos é o reconhecimento (HONNET, 2003; DEJOURS, 2010; CASTEL, 1998). Os cargos mais procurados pelos servidores que continuam a tentar concursos são aqueles que possuem remuneração alta, vantagens e visibilidade social. Esses cargos trazem reconhecimento social para aqueles que os exercem em função desses pontos, mas principalmente por serem cargos de alta dificuldade de aprovação (são concursos muito criteriosos e concorridos). A própria dinâmica das seleções públicas legitima o lugar social desses cargos, pois, quanto maior a dificuldade de aprovação, mais visibilidade eles trazem quando o candidato é aprovado. São ainda os lugares do âmbito do direito que têm uma prática mais determinante e objetiva na sociedade, uma vez que suas decisões podem de fato influenciar a vida das pessoas. São postos agregados de muita responsabilidade e “importância”, que transformam a vida econômica e social daqueles que o exercem. É essa dinâmica de reconhecimento que impulsionará, de fato, a busca dessas pessoas por cargos cada vez mais altos.

Uma questão deve ser levantada nesse momento econômico atravessado pelo Brasil. Hoje vemos estados chegando à inadimplência junto a seus servidores. Salários muito atrasados, objetos de parcelamentos. Essa questão nos leva a refletir se isso não está levando a uma grande decepção com o serviço público. Vemos ainda que passa a existir, por parte dos concurseiros, um grande direcionamento ao setor federal, o que acarreta maior número de candidatos nos concursos existentes.

Esse fenômeno merece pesquisa específica e atesta a fragilidade em que vivem nossas instituições.

Notas:

O conceito de sensibilidade igualitária consiste em um conjunto de dispositivos que permite a essa pensar e resolver as contradições, nela presentes, entre as igualdades de princípio e as desigualdades reais. Essa sensibilidade funciona como um paradigma que arbitraria os desencontros entre a percepção do justo e do injusto, entre as desigualdades toleráveis e aquelas que não o são, definindo, assim, o campo de confronto entre os atores sociais, suas tomadas de posição e seus ideais presentes e futuros. É a partir do acompanhamento histórico das múltiplas facetas assumidas por essa sensibilidade que o autor sugere situar as representações do indivíduo, da política e dos espaços público e privado da existência. (BENDASSOLLI, 2011)

REFERÊNCIAS

AUBERT, Nicole. **Le culte de L'urgence. La société malade du temps.** Paris: Flammarion, 2003.

ARENDT, Hannah. **A condição humana.** Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2011.

BAUDRILLARD, Jean. **A Sociedade de Consumo.** Lisboa: Edições 70, 2010.

BAUMAN, Zygmund. **Entrevista com Zygmund Bauman.** Disponível em: <<http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/entrevis-zygmunt-bauman/>>. Acesso em: abr. 2013.

BAUMAN, Zygmund. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Editora JZE, 2000.

BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. P. **Clínicas do trabalho: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade.** São Paulo: Atlas, 2011.

BIRMAN, Joel. **Mal-estar na atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

CARRETEIRO, Teresa. *Exclusion sociale et construction de L'identité*. Paris: Editora L'Harmattan, 1993.

CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHANLAT, Jean-François. O desafio social da gestão: a contribuição das Ciências Sociais. In: BENDASSOLLI, Pedro; SOBOLL, Lis Andrea. (Org.). *Clínicas do Trabalho*. São Paulo: Atlas, 2011.

DEJOURS, Christophe. Trabalho, subjetividade e confiança. In: *Saúde dos bancários*. São Paulo: Ed Gráfica Atitude Ltda, 2010.

DEJOURS, Christophe. *Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008.

DEJOURS, Christophe. *A loucura no trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*. 5. ed. São Paulo: Cortez Obor, 1994.

DESPRAIRES, Florence; GAULEJAC, Vincent; MASSA, Ana. *La recherche clinique en sciences sociales*. Paris: Éres, 2013.

EHRENBERG, Alain. *Le culte de la performance*. Paris: Calmann-Lévy, 1991.

ENRIQUEZ, Eugene. *Organizações em Análise*. Petrópolis: Vozes, 1997.

FORTIER, Isabelle ; RHÉAUME, Jacques ; DESMARAIS, Danielle. *Transformations de la modernité et pratiques (auto)biographiques*. Quebec: Presses de l'Université Du Quebec, 2012.

GAULEJAC, Vincent ; HANIQUE, Fabienne ; ROCHE, P. *La sociologie Clinique – Enjeux théorique et méthodologiques*. Paris: Eres, 2007.

GAULEJAC, Vincent. *Gestão como Doença Social – Ideologia gerencialista e fragmentação social*. São Paulo: Ideias e Letras, 2005.

GAULEJAC, Vincent. De la lutte des classes à la luttés des places. In : ABECASSAIS, F. ; ROCHE, P. (Org.). *Précarisation du travail et lien social*. Paris : L'Harmattan, 2001. p.225-244

GAULEJAC, Vincent ; LEVY A: (Org.). Recit de vie et histoire sociale. In: **Revue Internationale de Psychossociologie**, Paris: Eska, 2000.

GAULEJAC, Vincent de; LÉONETTI, Isabel Taboada. **La lutte des Plasses**. Paris: Desclée de Brouwer, 1994.

GOMES, Laurentino. **1808**. São Paulo: Planeta, 2007.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. Tradução de Luis Repa. São Paulo: Ed.34, 2003.

LIPOVETSKY, Gilles. **O império do efêmero: A moda e seus destinos nas sociedades modernas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio: ensaio sobre o individualismo contemporâneo**. Lisboa: Relógio D'água, 1989.

NOVAES, J.V. **O intolerável peso da Feiura**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2006.

ROUCHY, Jean Claude; DESROCHE, Monique. **Instituição e Mudança – Processo Psíquico e Organização**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

SENNETT, Robert. **A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**, Rio de Janeiro: Record 2004.

SENNETT, Robert. **Carne e Pedra: o corpo e a cidade na civilização ocidental**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

HISTÓRIA DE VIDA DE PROFESSORAS E SUAS CONCEPÇÕES SOBRE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

SANDRA RAQUEL DE ALMEIDA
DRA. MARIA APARECIDA PENSO

Este artigo apresenta resultado parcial da pesquisa de mestrado da primeira pesquisadora, orientada pela segunda. Trata-se da trajetória social, com foco nas experiências familiares e de escolarização inicial, de cinco professoras alfabetizadoras, que estavam atuando com estudantes provenientes de contextos de adversidade. O objetivo é identificar os elementos presentes nas narrativas da história de vida dessas professoras que influenciam suas concepções sobre as dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização de seus alunos.

O interesse pelo tema em questão foi gestado ao longo da trajetória profissional da pesquisadora como alfabetizadora, trabalhando com alunos de escola pública em contexto de vulnerabilidade e exclusão social. Foi escolhida a abordagem qualitativa para articular o tema proposto pelo fato de essa abordagem considerar a realidade acima do método (DEMO, 2012; GONZELEZ REY, 2005). Além disso, a pesquisa teve como bases teóricas a Psicossociologia Francesa e a Psicologia Histórico-Cultural, recorrendo também a outros teóricos que dialogam com essas abordagens.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, a existência humana surge como resultado da história cultural do sujeito, rompendo com o paradigma biológico ou natural. Essa abordagem considera que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores só se efetua em sua totalidade a partir de mediações no processo das interações com o social e com os signos culturais (FACCI; EIDT; TULESKI, 2006). Dentro dessa perspectiva, o processo de aprendizagem ocorre no âmbito das interações sociais (VIGOTSKY, 2007; VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2010; TASSONI, 2000; FACCI; EIDT; TULESKI, 2006; TACCA; BRANCO, 2008), permeadas pela afetividade (WALLON, 2008; PAIN, 1999; TASSONI, 2000; FERNANDEZ, 2011; LEITE, 2012).

A Psicossociologia Francesa também considera o sujeito como um ser social (BARUS-MICHEL, 2004). Define-se como uma disciplina que assume algumas

posições centrais: uma atenção particular ao outro, respeitando a singularidade e a capacidade de evolução e de aprendizagem de cada um; uma concepção de mudança centrada sobre o processo mais do que sobre os resultados; uma ideia de que os fenômenos afetivos e inconscientes afetam as condutas e as representações individuais e coletivas; a implicação dos pesquisadores nas questões que estudam ou nas intervenções que realizam (BARUS-MICHEL; ENRIQUEZ; LÉVY, S/D).

MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que permite uma investigação em profundidade na busca da construção de um conhecimento construtivo-interpretativo (GONZÁLEZ REY, 2005).

Foram reconstruídas as histórias de vida das participantes como recurso para a compreensão de um fenômeno social, utilizando entrevistas semiestruturadas e relatos autobiográficos. Conforme aponta Gaulejac (2009), a abordagem metodológica que utiliza história de vida e tem sua inscrição na confluência da psicanálise, da psicossociologia e da sociologia não tem como objetivo a revelação da verdade, mas sim propiciar situações coletivas que visem tanto a compreensão pessoal quanto a acadêmica, através dos relatos da história de vida do sujeito focado em questões específicas. Todavia, o que de fato importa é se essas interpretações são portadoras de sentido.

Segundo Bouilloud (2009), os relatos de vida encontram-se intimamente vinculados ao estilo autobiográfico, sendo a autobiografia, em sua essência, a “escrita do eu”. Contudo, a história de uma personalidade inicia-se em uma realização social. Dessa forma, o relato autobiográfico articula história pessoal com a vida intelectual, o que permite uma compreensão das articulações entre história e tempo presente; vida passada e atividade atual. Por essa abordagem, analisar a história de vida de professoras através de relatos autobiográficos sobre suas experiências passadas no âmbito familiar e escolar permitiu compreender as articulações dessa vivência com as relações presentes, em suas concepções sobre dificuldades de aprendizagem.

PARTICIPANTES

Cinco professoras de três escolas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (DF) que trabalhavam no período de coleta de dados com alunos do 3º ano do ensino fundamental não alfabetizados.

INSTRUMENTO

Os instrumentos utilizados nesta pesquisa foram: 1) entrevista semiestruturada, por permitir o surgimento de um contexto de reflexão crítica e autocrítica durante a coleta de dados; 2) relato autobiográfico com foco na história da família de origem, no percurso de escolarização, de formação e de atuação profissional do professor. Para Gaulejac (1996), o relato autobiográfico cumpre as funções de propiciar um reencontro com o passado, com a finalidade de restauração, reparação e ligação; um olhar para a tessitura da vida em atuação, o presente, o hoje, o desenrolar da cena e a antecipação da visão do futuro enquanto determinado pela história. Para Bouilloud (2009), a prática do relato de vida corresponde a uma dimensão emancipatória em que o exercício autobiográfico, ao ser convertido em palavra, permite uma compreensão reflexiva por parte daquele que a pronuncia.

PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Após obter aprovação do Conselho de Ética de Psicologia da Universidade Católica de Brasília para a realização da pesquisa, deu-se início o processo de coleta de dados. O primeiro contato ocorreu através de uma visita à Coordenadoria Regional de Ensino (CRE) da região administrativa selecionada, para solicitar autorização institucional. Nessa visita, foram localizadas as escolas que mais aglomeravam alunos não alfabetizados que frequentavam o 3º ano do Ensino Fundamental, para atender o critério de inclusão das professoras participantes.

No primeiro contato com as professoras, foram expostos os objetivos da pesquisa e os motivos da escolha do público e dos critérios de inclusão. Depois foram agendadas as entrevistas, durante as quais foram colhidas as assinaturas das participantes pelo termo de consentimento livre e esclarecido. No dia de cada entrevista, foi entregue o roteiro do relato autobiográfico para a entrevistada e estipulado o tempo de quinze dias para a devolução.

PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

As entrevistas foram transcritas e analisadas em profundidade juntamente com os relatos autobiográficos. A trajetória social do sujeito revela a síntese da trajetória social de sua comunidade de pertença (GAULEJAC, 2009). Por essa compreensão, a reconstrução das histórias de vida de cada participante serviu para analisar o sentido do coletivo de professores brasileiros do qual elas fazem parte.

A partir da análise de suas histórias de vida, foram levantados os indicadores, que, segundo Gonzalez Rey (2005), são responsáveis pelo desenvolvimento permanente de hipóteses a partir de um modelo teórico em construção. Esses indicadores permitem ao pesquisador visualizar de forma indireta informações ocultas aos sujeitos participantes, o que revela seu caráter de profundidade. Para o autor, é através desses indicadores que se chega à construção das Zonas de Sentido, que são mecanismos de produção subjetiva do sujeito. Essas zonas representam complexas sínteses de momentos culturais e históricos impossíveis de serem captados pela razão dominante, centrada na aparência, na proximidade e no conscientemente significado” (GONZALEZ REY, p. 126, 2005). Neste artigo, é apresentada uma das Zonas de Sentido, intitulada: *se a sua família fosse como a minha, você aprenderia*.

RESULTADOS/DISCUSSÃO

HISTÓRIA DE VIDA E TRAJETÓRIA SOCIAL DAS PARTICIPANTES

Fátima: a concretização do projeto familiar

Fátima, 44 anos, nascida em Campo Maior, Piauí, e moradora do Distrito Federal, onde passou a ser professora aos 25 anos. Ela se identificava como oriunda de família humilde, com poucos recursos financeiros. Sua mãe, apesar de ter estudado só até a 4ª série do Ensino Fundamental, por muitos anos foi professora no sítio em que moravam. Quando seu pai faleceu, Fátima estava apenas com nove anos de idade. Quando Fátima nasceu, seu pai, tentando melhorar de vida, mudou-se com a família para a periferia de Teresina, PI. Sua mãe, ao chegar em Teresina, envolveu-se com as irmãs de caridade e conseguiu um contrato para

trabalhar como agente de saúde das obras assistenciais coordenadas pela igreja. O engajamento de sua mãe com as freiras foi o caminho para conseguir uma bolsa de estudos e garantir que Fátima estudasse em uma das escolas mais bem conceituadas do Estado do Piauí. A filha estudar em uma escola com esse porte representou, para os pais, a realização de um grande sonho e a possibilidade de ascensão social. Para Gaulejac (2006), o desejo de se elevar encontra-se na gênese da vergonha. O autor afirma que a vergonha da não realização ou promoção social dos pais leva à idealização de um filho prometido a um destino prestigioso, imputando-lhe a incumbência de realizar todos os seus desejos narcísicos. Desse modo, o sentimento de inferioridade enraizado na história familiar deflagra, em alguns membros ou na geração sucessora, a tarefa de superar o lugar social inferiorizado. Sendo assim, busca-se fundar uma nova linhagem a partir da “criança-rei” como forma de fugir da história concreta que os envergonha. Essa criança é projetada para ser gloriosa e capaz de restaurar o ideal e alcançar as alturas. (GAULEJAC, 2006).

Fátima começou seus estudos aos sete anos e havia aprendido a escrever seu nome completo com a mãe. O período da 1ª série ficou fortemente marcado em suas lembranças. Era uma escola pública pequena, próxima à sua casa, situada na periferia de Teresina, PI, o inverso da escola seguinte em que concluiu o Ensino fundamental. Essa era uma escola particular enorme, longe de sua casa, localizada no centro de Teresina.

Fátima recorda que a relação professor-aluno ocorria de forma bem distanciada, com delimitação de fronteiras bastante claras. Não havia espaço para conversar com a professora, contar os problemas. Era sem aproximação. A relação era baseada no poder de autoridade da professora e na obediência dos alunos.

Na escola pública que Fátima cursou a 1ª série, a relação com os colegas era de igualdade; a diferença era marcada apenas entre professora e alunos. Já ao mudar de escola, quando iniciou a 2ª série, ela sentiu o choque não só em função da rigidez da professora, tendo em vista que estudava em uma escola tradicional católica, mas também em função da diferença cultural, pela qual se via totalmente diferente de suas colegas, tanto em relação à origem social quanto à origem étnico-racial, marcando, assim, seu isolamento. Por timidez, medo e vergonha, não dirigia a palavra à professora, limitando-se apenas a responder à chamada. Entre seus pares, sentia-se um “patinho feio”, sem identificação com suas colegas de

turma e da escola. Este sentimento é discutido por Gaulejac (2006) ao mencionar a vergonha como resultado de não se sentir pertencente, como se estivesse ocupando um espaço que não merece ocupar. Fátima sentia-se diminuída tanto pelos seus traços, que revelavam a condição econômica de sua família, não havendo ninguém com quem ela pudesse se sentir semelhante, quanto pelos estereótipos de beleza transmitidos culturalmente como valores que dão prestígio a quem os possui, sendo também representativos do que é ser saudável.

Ela reconhece que estudar nessa escola particular, em termos acadêmicos, foi muito importante, pois lá ela teve oportunidades que jamais teria na escola pública. Contudo, tal investimento teve um preço bastante alto emocionalmente e sacrifícios econômicos da família. Seu pai, mesmo sem condições financeiras, tinha que atender todas as exigências em relação aos pedidos de materiais por parte dos professores, tirando recursos de onde não existiam. Porém, na 3ª série, Fátima teve uma professora que fez toda a diferença para que ela pudesse suportar emocionalmente permanecer em um mundo tão alheio a tudo com que ela se identificava em seu contexto sociocultural.

Na 1ª série, Fátima não se recorda se alguém de sua turma teve problemas em se alfabetizar, mas se recorda de um grupo de meninos que eram “danados”. A professora não os suportava e os mandava constantemente para a direção. Ela supõe que os colegas que apresentavam problemas disciplinares podiam, sim, ter dificuldades na aprendizagem, mas como essa questão não era visível para os alunos, nenhum registro ficou em suas lembranças.

No que diz respeito às concepções de Fátima sobre as dificuldades de seus alunos na alfabetização, ela pontua de forma acentuada o fato de eles serem abandonados pelas famílias, que os deixavam nas ruas por período prolongado e constante, sendo assim, desassistidos. Ela acredita que as causas das dificuldades de aprendizagens são diferenciadas. Para um de seus alunos, a causa seria mental; para outros, seria mais o contexto familiar, que envolvia o abandono por parte das figuras parentais, a falta de objetivos para o futuro, o estilo de suas interações familiares, a cultura dos pais em relação às expectativas sobre a escola e suas perspectivas imediatistas.

Mariana: o desejo de aprender cavando oportunidades

Mariana tinha 35 anos. Nasceu e viveu sua infância em Londrina, Paraná.

Somava três anos de experiência na carreira do magistério e estava no seu primeiro ano na Rede Pública do Distrito Federal como concursada. Era a primeira de quatro filhos de um casal de origem social modesta. O pai trabalhava como autônomo e sua mãe cuidava dos filhos. O pai não permitia aos filhos assistir televisão em decorrência de sua escolha religiosa. Por essa razão, Mariana e seus irmãos tinham muito tempo disponível para brincar durante a infância. Como Mariana tinha grande interesse pela leitura, brincava de ser professora de seus irmãos menores. Seus pais tinham pouca instrução; ambos estudaram até a 4ª série do Ensino Fundamental. Mariana adorava copiar as palavras que via nos rótulos e pedir para a sua mãe ler o que estava escrito. Essas experiências com os artefatos culturais da escrita, que antecederam sua entrada na escola, fizeram com que ela não tivesse dificuldades em se alfabetizar.

Mariana iniciou sua trajetória escolar aos sete anos de idade em uma escola da Rede Pública. Ela tem poucas lembranças de sua fase de alfabetização. Lembra apenas que gostava de ir para a escola e que gostava da professora, que era carinhosa. Em relação às professoras, Mariana conservou impressões de serem agradáveis e atenciosas. A professora da 3ª série, porém, ficou registrada em suas lembranças como experiência de interação muito negativa. Ela recorda que essa professora utilizava métodos humilhantes e opressores para garantir a disciplina. Ela também recorda que em sua turma da 4ª série houve três colegas que não aprendiam e ficavam em um grupo separado dos demais, porém sem nenhum trabalho direcionado às suas necessidades de aprendizagens. Para ela, as medidas aplicadas aos que não aprendiam em sua fase escolar restringiam-se à reprovação.

Em relação às suas concepções sobre as dificuldades de aprendizagens, a característica que Mariana identifica em seus alunos com dificuldades é a timidez, que os faz sofrer, bem como a angústia. Para ela, o principal aspecto que compromete as aprendizagens está relacionado à falta de incentivo da família, que mantém uma cultura de despreocupação com os estudos dos filhos.

Joice: a vergonhosa e comportada

Joice estava com 31 anos. Em sua adolescência, começou sua experiência na educação trabalhando como monitora em uma pequena escola de sua irmã. Quando concluiu sua formação em pedagogia, atuou na Rede Pública de Goiás e estava no período de coleta dos dados na Rede Pública do Distrito Federal, em

seu primeiro ano. Seu vínculo institucional nessas duas localidades era por via de contrato temporário. Nasceu no Distrito Federal, mas sempre morou em Goiás. Diz pertencer a uma família de origem simples, que viveu sem grandes luxos. Seu pai sempre foi trabalhador autônomo, e sua mãe, dona de casa. Posteriormente, a mãe passou a trabalhar em uma escola, na área de limpeza. Ela e seus dois irmãos sempre tiveram a mãe como referência, já que seu pai era alcóolatra e ausente, motivo causador de discussões entre as figuras parentais.

A professora começou a estudar aos sete anos de idade e fez todo o ensino básico em escolas públicas do DF, já sabendo escrever o próprio nome e as vogais. Esse aprendizado ocorreu por intermédio de sua interação com a irmã, que sempre dizia que queria ser professora. A opção de seus pais de colocar os filhos para estudar no DF, no dizer de Joice, foi por causa da “má fama da escola pública de sua cidade”, da falta de recursos financeiros para mantê-los em escolas particulares e da fama de que as “escolas do DF” eram as melhores.

Joice não teve dificuldades em se alfabetizar. Não se sentiu entre os mais adiantados da turma, mas sua alfabetização não foi “nenhum bicho de sete cabeças.” Ela não recorda se havia ou não colegas de turma com problemas de aprendizagem em alfabetização. Quanto à relação professor-aluno, um período marcante em sua trajetória escolar ocorreu na 3ª série do Ensino Fundamental. Seu relacionamento com a professora era distante. Joice vivia sempre receosa, com medo de ser ridicularizada, já que presenciava tais atitudes por parte da professora com outros colegas.

Para essa professora, a principal característica inerente aos seus alunos com dificuldade em alfabetização é o desamparo, pontuado como: falta de suporte familiar; falta de acompanhamento das atividades escolares; falta de interesse pelas aprendizagens dos filhos e realização de suas tarefas escolares; exclusão e rejeição das crianças no ambiente familiar; falta de material escolar; pais analfabetos que não são referenciais para os filhos em relação às aprendizagens escolares.

Marluce: a guardiã da tradição familiar de sacralização da escola

Marluce, brasiliense, tinha 38 anos. Já somava 17 anos de experiência no magistério, mas era o seu primeiro ano na Rede Pública do Distrito Federal, tendo ingressado através de concurso público. Morou e estudou no DF nos pri-

meiros anos escolares. Seu pai era relojoeiro, e sua mãe, dona de casa. Possuíam estabilidade financeira, apesar da pouca instrução formal dos pais. Todavia, seu pai agia com agressividade, sob efeito de álcool. A mãe sempre foi para Marluce seu grande modelo de identificação com o conhecimento intelectual. Ela (a mãe) valorizava muito a escola, pois a via como a única oportunidade de ascensão social para os filhos, sendo muito presente em suas vidas escolares, não medindo esforços para acompanhar seus aprendizados e incentivá-los a adquirir hábitos de leitura.

A trajetória social de Marluce é marcada por mudanças drásticas. Perdendo a estabilidade financeira, sua família se mudou para o entorno do DF. Nessa ocasião, os pais se separaram e os filhos foram morar com a mãe, em local próximo à residência dos familiares maternos. Marluce considera que, para sua vida acadêmica, essa convivência foi muito positiva devido ao valor que esses familiares sempre atribuíram aos estudos. Antes de concluir o Ensino Fundamental, Marluce começou a trabalhar para ajudar sua mãe. Mais tarde, sua mãe reatou com seu pai, e todos voltaram para o entorno do DF.

Marluce começou a estudar aos sete anos de idade em uma escola pública do DF. Ela já havia recebido as primeiras noções de escrita com sua mãe e nas brincadeiras de escolinha com seus irmãos. Apesar dessas interações com linguagem escrita, Marluce enfrentou dificuldades de aprendizagem em seu processo de alfabetização. Mesmo diante dessas dificuldades, Marluce passou para a 2ª série no ano seguinte. Ela recorda que nesse período contou com a ajuda de sua mãe, da irmã mais velha e dos recursos que a escola dispunha.

Ao longo do seu processo de escolarização, a relação professor-aluno foi demarcada pelo distanciamento e delimitação de fronteiras bem definidas. Em se tratando de atendimento específico para os alunos com maiores problemas em seus processos de alfabetização, Marluce relata que, a escola em si tinha recursos que contribuíam para esse processo; porém, em sala de aula, não havia atendimento diferenciado.

Marluce sempre se comportou em sala de aula de forma tranquila e respeitosa. Seu comportamento não se dava em função da aspereza e rigidez dos professores, e sim em respeito à sua mãe, que tanto valorizava a escola, considerando-a sagrada e exigindo dos filhos essa conduta.

Em relação às concepções sobre as dificuldades de aprendizagens, Marluce identifica três grupos distintos em sua turma. O primeiro é composto pelos alunos que possuem laudos fornecidos pela equipe de psicologia escolar da Rede pública do DF (não foi especificado o diagnóstico desses alunos pela professora). Esses já estavam há dois anos na escola e não haviam avançado em seus processos de alfabetização. Em seus relatos, transparece uma certa convicção de que eles não aprendem. O segundo é o grupo dos imaturos, que não haviam adquirido responsabilidade para com as atividades escolares e preferiam ficar brincando. O terceiro é o grupo dos que atingiram um nível de maturidade em que eles próprios se cobram ocupar as mais altas posições nas aprendizagens. Para Marluce, o posicionamento dos alunos nesses grupos estava relacionado com a forma que ocorriam suas interações familiares. Isso porque a família dos que se encontravam no terceiro grupo era sempre presente e interessada (nas suas aprendizagens e na garantia de que tivessem os materiais necessários). Quanto aos que estavam no segundo grupo, o fator financeiro não era determinante, mas sim a falta da família em priorizar as aprendizagens escolares.

Clarice: a fome insaciável por conhecimento derrubando obstáculos

Clarice estava com 45 anos. Já havia trabalhado na Rede Particular de Ensino e tinha 15 anos de experiência na Rede Pública do Distrito Federal, na qual ingressou por meio de concurso público. É a primogênita de 10 filhos de um casal de nordestinos que vieram tentar a sorte em Brasília, DF. Seus pais alimentavam a esperança de retornarem à terra natal, por isso não matricularam os filhos na idade adequada. Muito cedo assumiu a responsabilidade de ajudar a mãe e cuidar dos irmãos. Nas horas vagas, ela tinha contato com livros, porque seu pai lia muito e lhe ensinou o alfabeto. Ela também brincava de escolinha com seus primos, que já tinham algum conhecimento. Aos 17 anos, Clarice perdeu o pai e começou a trabalhar em casa de família para ajudar sua mãe nas despesas de casa.

Clarice começou a frequentar a escola aos 12 anos. No início de sua escolarização, ficou receosa, com medo de ser discriminada em decorrência da sua idade, em relação as de seus colegas. Porém, com o passar do tempo, a forma de sua professora conduzir o trabalho rompeu com essas barreiras iniciais, e a diferença de idade deixou de ter qualquer representação negativa no contexto de suas interações em sala de aula. Ela concluiu sua alfabetização em menos de seis me-

ses, sendo a primeira a aprender a ler em sua turma. Seu desempenho era muito valorizado pela professora.

As recordações de Clarice sobre a forma como sua primeira professora se relacionava com os alunos são muito positivas. Para ela, a professora agia de forma muito respeitosa. Levava os alunos a perceberem a confiança neles depositada e, em contrapartida, havia obediência por parte dos alunos para que a confiança não fosse quebrada. Apesar de não ter tido dificuldades na alfabetização, Clarice recorda que essa problemática existiu em sua turma, e que os que não conseguiram avançar foram reprovados no final do ano. Ela recorda que alguns de seus colegas que tinham problema com as aprendizagens também apresentavam problemas de comportamento. Em relação às suas atitudes comportamentais, era de total dedicação às aprendizagens, sempre buscando ir além do que a professora ensinava. Era muito solidária com os colegas, sempre disponível para ajudá-los. Outro fato que merece destaque para o delineamento de suas atitudes comportamentais foi o respeito que seus pais tinham em relação à figura do professor. Segundo Clarice, para eles, suas ordens eram leis que precisavam ser acatadas sem questionamentos.

Quanto às suas concepções sobre as dificuldades de aprendizagens, as características identificadas por Clarice em seus alunos foram: passividade diante das atividades cognitivas e motoras; inquietação e ausência de concentração; intolerância a errar na atividade, violência. Para ela, o principal aspecto que compromete a alfabetização de seus alunos é a questão do interesse, porque todas as outras questões estão relacionadas a esta. Entende que as questões de dificuldades de aprendizagens podem estar vinculadas às questões individuais do aluno, ao contexto familiar e social. Para ela, a pobreza da família, associada à falta de cuidados afetivos, pode causar problemas emocionais que afetarão as aprendizagens.

SE A SUA FAMÍLIA FOSSE COMO A MINHA, VOCÊ APRENDERIA

Nesta zona de sentido, discute-se como as experiências familiar e escolar dessas professoras influenciaram suas concepções sobre as dificuldades de aprendizagem de seus alunos. Conforme já pontuado, as participantes tiveram origem social simples, com poucos recursos financeiros. No entanto, em suas trajetórias sociais, estava presente o incentivo por parte das figuras parentais para que elas

se dedicassem aos estudos. Foi também no ambiente familiar que receberam as primeiras noções sobre leitura e escrita. Além dessa preparação inicial para as aprendizagens escolares, a cultura da família também era marcada pelo alto grau de significação que seus membros atribuíam às aprendizagens escolares e pelo respeito aos professores, atribuindo a eles um lugar de prestígio, exigindo que suas filhas reconhecessem e respeitassem suas autoridades. Nas narrativas das participantes, também fica evidente que suas interações sociais (e com o objeto de conhecimento da linguagem escrita no âmbito familiar) foram fundamentais para que elas internalizassem um alto grau de significação das atividades escolares.

Percebe-se que, embora as participantes tenham semelhança de origem social no aspecto econômico com seus alunos com dificuldades de aprendizagem, além de problemas com alcoolismo (Marluce e Joice), isso não ocorre em relação ao valor que era atribuído aos estudos. A falta de recursos financeiros de suas famílias não as impediu de desejar e buscar as melhores condições de aprendizagem escolar para suas filhas. Por esse prisma, considera-se que essa diferença seja importante na forma de conceber os problemas relacionados às dificuldades de aprendizagem de seus alunos, uma vez que as professoras entrevistadas enfrentaram situações difíceis, mas que não as impediram de ter êxito nas aprendizagens.

Marluce, por exemplo, teve um pai alcoólatra, enfrentou dificuldades financeiras e se sentiu isolada na faculdade em virtude de sua condição social. Essa vivência a influenciou a não aceitar problemas de alcoolismo familiar e aspectos relacionados à pobreza como justificativa para as dificuldades de aprendizagens. O que ela reconhece como elemento dificultador é a falta de valorização das aprendizagens escolares por parte da família. Clarice entrou na escola tardiamente, o que a leva a não considerar a questão da idade como aspecto negativo para as aprendizagens. Ela também foi muito disciplinada e interessada em aprender, influenciada por seu meio familiar, uma vez que seu pai lia constantemente e exigia disciplina e obediência dos filhos. Nesse sentido, sua trajetória social influenciou a sua forma de conceber os problemas relacionados à questão da dificuldade de aprendizagem. Ela atribui toda a responsabilidade à falta de interesse e indisciplina do aluno, sem perceber que esses aspectos, entendidos por ela como características individuais, são totalmente indissociáveis do social (GAULEJAC, 2009). Fátima contou com o esforço da família para lhe proporcionar oportunidades de estudar em uma excelente escola. Pode-se inferir que essa particularidade em sua experiência contribuiu para que ela considerasse a falta de projetos dos pais para

o futuro educacional de seus filhos um grande complicador no processo de aprendizagem. Joice também teve uma família que se esforçou para que ela pudesse estudar em escolas melhores. Essa presença marcante da família em sua vida escolar pode ter contribuído para que ela atribuisse à falta de interesse da família pelas aprendizagens dos filhos a principal influência das dificuldades de aprendizagem de seus alunos. Na trajetória de Mariana, sua família também era presente em sua vida escolar. Para ela, o contexto social não é determinante para as dificuldades de aprendizagens, mas sim a ausência da família na vida escolar dos alunos. Os dados apresentados corroboram com o que a Psicologia Histórico-Cultural e a Psicossociologia teorizam sobre o sujeito. Trata-se de um sujeito produzido por um processo sócio-histórico-cultural que, ao longo da história de seu papel e posição social, vai delineando suas interações com o social e com os signos culturais disponibilizados por sua comunidade de pertença. Esses signos, por sua vez, são incorporados às suas percepções e concepções sobre a realidade (VYGOTSKY, 2007). Em conformidade com essa compreensão de sujeito, os pressupostos da psicossociologia nos levam à assertiva de que a história de vida do professor e suas concepções acerca das aprendizagens não podem ser compreendidas se desvinculadas de seu contexto, assim como não podem ser compreendidas como histórias de vida individuais. Uma vez que a história do sujeito é produzida na e pela história social de seu grupo, suas formas de percepção da realidade são totalmente ancoradas em um conjunto de valores produzidos e legitimados socialmente (GAULEJAC, 2009).

Verifica-se, pelas narrativas das participantes, que não houve transformação do vivido para construírem suas concepções sobre as dificuldades enfrentadas por seus alunos em seus processos de alfabetização. Percebe-se claramente que as adversidades experienciadas e superadas por elas, e não superadas por seus alunos, são interpretadas ora como desinteresse da família, ora como desinteresse do estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os relatos das histórias de vida das participantes, com foco em suas trajetórias familiar e de escolarização inicial, permitiu evidenciar o quanto suas concepções sobre as dificuldades de seus alunos alfabetizarem-se estão associadas às suas próprias vivências. Os resultados por elas apresentados para as causas das

dificuldades de aprendizagem estão centrados quase em sua totalidade na família. Resultados semelhantes foram encontrados por Oliveira et al. (2012). Nos estudos de Leontiev (2010), é ressaltada a importância do significado que os adultos do ambiente circundante da criança atribuem a determinado objeto cultural para que ela também consiga lhe atribuir significado.

Por outro lado, Patto (2010) defende que a ideologia que sustenta a política assistencialista evita a reflexão sobre as desigualdades de oportunidades. Para essa autora, a psicologia, sendo convocada para fornecer parecer com finalidade de separar os “aptos dos não aptos”, omite sistematicamente a injustiça recaída sobre os alunos e seus familiares numa sociedade profundamente marcada pela desigualdade social. Sendo assim, não remeter as causas das não aprendizagens ao campo social que as engendra é perpetrar um processo de coisificação desses sujeitos injustiçados socialmente, o que acaba por despersonalizá-los de sua gênese humana. A respeito dessa despersonalização do sujeito, Gaulejac e Leonetti (1994) argumentam que ela, sendo produzida no social através de mecanismos culturais, desenvolve sentimentos coletivos de desprezo e rejeição de sujeitos ou grupos com características contrárias às reconhecidas e legitimadas socialmente. Dessa forma, estes sujeitos ou grupos são coagidos a se sentirem inferiorizados e até mesmo não dignos de ter acesso aos bens culturais e simbólicos produzidos por sua comunidade humana e ao direito de serem assistidos em suas necessidades básicas.

Sem desconsiderar o valor do envolvimento da família com a vida escolar dos alunos, como de fato foi um diferencial na vida das participantes, percebe-se uma lacuna em suas formações para a docência no que diz respeito à complexidade (MORIN, 2002). Para o autor, “O espírito (mind) só pode emergir a partir de um cérebro situado no interior de uma cultura, assim como o cérebro só pode ser reconhecido por uma mente” (MORIN, 2002, p. 66). Transpondo o pensamento de Morin a respeito da complexidade para as questões relacionadas às dificuldades de aprendizagem, sugere-se que conceber suas causas como sendo somente da ordem do indivíduo ou de sua família é negar que esse aluno emergiu de uma família, a qual, por sua vez, emergiu de um contexto social atravessado por uma cultura excludente. Assim, considera-se necessário trocar o pensamento tradicional que remete a uma causa única por um pensamento complexo que compreende as questões na perspectiva inclusiva de várias causas e vários efeitos. Nesse sentido, intui-se que uma formação incapaz de remover uma concepção forjada

no senso comum, que separa o indivíduo de seu contexto social e cultural, está fadada a fracassar em seu objetivo de formar competências capazes de operar com o contraditório, de lidar com a incerteza, com a desordem, com a incompletude, isto é, com a complexidade.

Para Gaulejac (2009), a história do sujeito revela a história de seu grupo social. Por essa linha de raciocínio, entende-se que os alunos com dificuldades em suas aprendizagens revelam as impossibilidades enfrentadas pela família em atribuir uma significação às aprendizagens escolares. A família por sua vez, revela a dificuldade de seu grupo social, que enfrenta inúmeras privações na luta pela sobrevivência e que está imerso em uma cultura que lança um olhar social negativo para aqueles que não tiveram as mesmas oportunidades de acesso ao capital cultural valorizado socialmente.

Considera-se que existe uma carência conceitual que impede essas professoras de construir suas concepções sobre questões relacionadas às dificuldades de aprendizagem para além da experiência vivida; uma constante desvalorização da profissão docente, em que o professorado se torna alvo das acusações de desqualificação e também uma falta de aparato para operar com a adversidade e em condições desfavorecidas, fazendo com que essas professoras sofram diante da impotência. Não elaborando esse sofrimento, elas reproduzem as acusações de incompetência sofridas, transferindo, para as famílias e os alunos, a responsabilidade por não alcançarem êxito escolar, comparando-os com elas próprias, que enfrentaram situações adversas, mas superaram em decorrência dos investimentos familiar e pessoal. Mais uma vez, associa-se parte desse posicionamento ao reflexo de uma formação profissional ineficiente. Isso porque, se por um lado suas atitudes encontram respaldo unicamente em suas experiências; por outro, revelam uma irreflexão por visualizarem apenas um aspecto em detrimento de toda uma complexidade sociocultural.

REFERÊNCIAS

BARUS-MICHEL, Jaqueline; ENRIQUEZ, Eugène; LÉVY, André. (Org.). *Vocabulaire de Psychosociologie*. Paris: Érès, 2002.

BARUS-MICHEL, Jaqueline. *O sujeito social*. Tradução: Eunice Galery e Virgínia Mata Machado. Belo Horizonte: PUCMINAS, 2004.

BOUILLOUD, Jean. Philippe. A autobiografia: um desafio epistemológico. In: TAKEUTI, Norma. Missae; NIEWIADOMISKI, Chritophe (Org.). **Reinvenções do sujeito social: teorias e práticas biográficas**. Porto Alegre RGS: Sulina, 2009. p. 33-58.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa**. 5. ed. Campinas SP: Papyrus, 2012.

FACCI, Marilda Gonçalves; EIDT, Nádia Maria; TULESKI, Silvana Calvo. Contribuições da teoria Histórico-Cultural para o processo de avaliação psicoeducacional. **Psicologia USP**, v.17, n.1, p. 99-124, 2006.

FERNÁNDEZ, Alícia. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GAULEJAC, Vincent de. Histoires de vie et choix théoriques. In: **Cahiers du Laboratoire de Changement Social**. Jun. n. 1. Paris: Université de Paris VII Denis Diderot, 1996.

_____. **As Origens da Vergonha**. Tradução: Maria Beatriz de Medina. São Paulo: Via Lettera, 2006.

GAULEJAC, Vincent de. O sujeito face à sua história de vida: a démarche “romance familiar e trajetória social”. In: TAKEUTI, Norma. Missae; NIEWIADOMISKI, Chritophe (Org.). **Reinvenções do sujeito social: teorias e práticas biográficas**. Porto Alegre RGS: Sulina, 2009. p. 61-73.

GAULEJAC, V. LÉONETTI, I. T. **La lutte des places: Insertion et désinsertion**. Paris, 1994.

GONZALEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Thomson, 2005.

_____. **O social na psicologia e a psicologia social**. 3. ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2012.

LEITE, Sergio Antônio da Sila. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012.

MORIN, Edgar. In: ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgar de Assis (Org.). **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Jaíma Pinheiro; SANTOS, Sabrina Antunes dos; ASPILICUETA, Patrícia; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Concepções de professores sobre a temática das chamadas dificuldades de aprendizagem. **Rev. bras. educ. espec.** [online], v. 18, n. 1, p. 93-112, 2012.

PAÍN, S. **A Função da Ignorância**. Tradução Maria Elísia Valiantti Flores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PATTO, Maria Helena Souza. **Exercício de Indignação: escrito de educação e psicologia**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

TACCA, Maria Carmem Villela Rosa; BRANCO, Ângela Uchoa. Processos de significação na relação professor-alunos: uma perspectiva sociocultural construtivista. **Estudos de Psicologia**, Universidade de Brasília, n. 13(1), p. 39-48, 2008.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. In: **Reunião anual da ANPED**. v. 23 ANPED, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis. Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

RECÉM-GRADUADOS EM CIÊNCIAS SOCIAIS: DESAFIOS E DILEMAS DE INSERÇÃO OCUPACIONAL

TAUVANA DA SILVA YUNG

INTRODUÇÃO

Este texto aborda algumas questões sobre o processo de inserção no mercado de trabalho de jovens graduados em Ciências Sociais. Foram realizadas entrevistas com jovens recém-egressos da Universidade de Brasília, que, somadas às discussões sobre a situação atual do trabalho juvenil e às especificidades da cidade que define o contexto da pesquisa¹, trazem contribuições para a compreensão da realidade desses jovens.

Observei que os anos de 2011 e 2012 foram significativos nas discussões voltadas ao trabalho do jovem. Tivemos o trabalho juvenil como temática central de discussão em conferências nacionais e internacionais promovidas pela Organização Internacional do Trabalho. Diante da crise econômica mundial, tornou-se relevante o desemprego juvenil, que apresentou números expressivos e preocupantes, já que a não inserção laboral dessa categoria afeta de maneira importante a dinâmica econômica e política dos países afetados. Nesse mesmo período, o Brasil também sofreu interferências da crise econômica, mas, com vistas a não enfrentar um panorama recessivo, adotou algumas medidas² que frearam os efeitos da crise sobre seu mercado de trabalho, impedindo o agravamento da situação, diferentemente do que ocorreu nos países europeus, por exemplo, que enfrentaram estagnação econômica e altas taxas de desemprego. Além disso, no mesmo período, houve um desenvolvimento positivo significativo do Produto Interno Bruto (PIB) e considerável diminuição da desigualdade de renda, com consequente

1 Pesquisa fruto de trabalho realizado para composição da dissertação de mestrado da autora do texto defendida em 2013 (YUNG, 2013).

2 Políticas de contenção de juros, aumento sobre salário mínimo e redução de impostos são alguns dos exemplos de medidas tomadas pelo Governo, à época, para que o Brasil não sofresse com a crise econômica mundial de 2011.

melhoria das condições de vida da população oriundas da “significativa ampliação dos programas de transferência de renda condicionada – principalmente o Programa Bolsa Família –, do crescimento do emprego formal e da ocupação de um modo geral, o aumento real do salário mínimo e a ampliação da cobertura da previdência e da assistência social” (GUIMARÃES, 2012, p. 10).

É possível perceber, portanto, que o contexto econômico e social brasileiro foi positivo se comparado a outros países que enfrentavam os efeitos da crise econômica mundial, ou ainda de países vizinhos que não desfrutavam dos avanços que aqui se desenvolviam. Mas, ainda assim, constatou-se um aumento significativo na taxa de desemprego dos jovens brasileiros: a taxa aumentou de 15,5% em 2008 para 17,8% em 2009 (GUIMARÃES, 2012), fato que nos faz perceber que a realidade do trabalho dos jovens não acompanha diretamente as vantagens encontradas no contexto brasileiro.

Ocorre, no Brasil, um esforço para dar visibilidade às necessidades dos jovens, com a inclusão de seus interesses na Constituição Federal e com a criação de um estatuto específico que fortaleça a garantia de proteção e emancipação desse grupo. Interessante ressaltar a definição da faixa etária presente no Estatuto da Juventude que compreende os jovens. Ao longo dos quase 10 anos de tramitação do projeto, tornou-se ponto polêmico a extensão até os 29 anos de idade. Várias foram as discussões para que se diminuísse esse parâmetro. Chegou-se, porém, ao consenso de que a realidade social e econômica atual tem favorecido o alongamento da condição juvenil. A permanência na condição de estudante para maior e melhor formação profissional e a dificuldade de acesso ao mercado de trabalho são as principais causas. Essa redefinição de faixa etária é uma comprovação da existência de ações políticas sobre a realidade de dificuldade de inserção profissional da juventude.

Recorri a dados disponibilizados pela OIT (2010) que caracterizassem a situação da juventude atual – esses dados afirmavam que a atual geração residente em área urbana que compreende a faixa etária dos 15 aos 29 anos é a mais escolarizada se comparada às gerações anteriores. Ainda assim, os números sobre a inatividade e o desemprego são alarmantes.

Se a juventude remete a ideia de vigor, de oportunidades, de tempo de aprendizado, de construção do futuro, por que ela está sendo excluída do mercado de trabalho? Esse foi o questionamento inicial motivado pelo panorama encontrado.

Quando pensamos sobre a realidade de Brasília, devemos nos deter sobre algumas peculiaridades de seu contexto econômico e laboral. Atualmente, é a terceira cidade brasileira com maior PIB, ficando atrás apenas de São Paulo e Rio de Janeiro, e seu mercado de trabalho é notadamente marcado pelo funcionalismo público, que é forte determinante das configurações da cidade. Isso acontece porque a cidade é a sede administrativa nacional e, conseqüentemente, permanece tendo como maior empregador o Estado. Ao mesmo tempo, encontramos serviço e comércio como secundários no mercado local, e ainda há a construção civil determinada pela expansão nos arredores da cidade ou por empreendimentos sazonais, como é o caso das reestruturações da cidade em função de grandes obras arquitetônicas. Por ter essas características, é expressivo o número de jovens que estudam para concurso, principal via de acesso aos cargos do serviço público, realidade que favorece a inatividade desse grupo, que podem passar vários anos de dedicação exclusiva aos estudos, já que a grande concorrência não permite um acesso imediato.

Sendo essa a realidade de Brasília, é difícil encontrar um jovem recém-formado ou em vias de se formar, das mais diversas áreas, que não cogite fazer concursos públicos. A incompatibilidade entre formação e oportunidades disponíveis no mercado, a pretensa segurança e estabilidade que um emprego público evoca, faz com que jovens permaneçam estudando com a finalidade de passar num concurso.

Uma reportagem do jornal Correio Braziliense (AMORIM, 2013) informou que o número de funcionários públicos com até 30 anos de idade quase que triplicou na última década. Em 2003, essa faixa etária representava 5,4% dos servidores ativos no Executivo. Em 2013, momento em que esta pesquisa foi desenvolvida, representava 13,5% do total analisado. Além disso, revelou que 45,8% do total de profissionais presentes no Executivo atualmente possuem ensino superior.

Complementar a esse contexto que apresento, também me foquei sobre discussões muito presentes na atualidade quando se de sobre jovens no mercado de trabalho, principalmente nos estudos voltados a empresas privadas. É a questão da geração Y, que define alguns atributos à faixa etária que corresponde à parcela da juventude que está entrando no mercado de trabalho.

A geração Y é definida por:

- Jovens nascidos nas décadas de 80 e 90;
- São considerados “multitarefa”: possuem *internet*, *e-mails*, redes de relacionamento, recursos digitais e equipamentos eletrônicos como itens comuns, quando não essenciais, em suas vidas;
- Em situação de trabalho, os jovens da geração Y são taxados como autocentrados por se preocuparem mais com suas carreiras do que com a organização, o que gera uma imagem individualista, pois mudam de trabalho constantemente em busca de melhores oportunidades e promoções.

Ressalto que estou falando de uma parcela de jovens geralmente residentes em áreas urbanas com acesso, mesmo que mínimo, às tecnologias atuais.

Parece haver uma insegurança sobre a entrada desses jovens no mercado de trabalho. Há um esforço por parte dos discursos apresentados em evitar um choque geracional entre novos e antigos trabalhadores. Este me pareceu mais um ponto relevante a considerar.

A partir dessa realidade, considere importante questionar por que uma geração tão escolarizada e informatizada, que em tempos anteriores significava renovação da força de trabalho, encontra dificuldades para se inserir no mercado. Além das questões referentes à influência do panorama econômico mundial, revelou-se relevante investigar outras especificidades que colaboram com a exclusão do jovem no mercado de trabalho atual, visto que essa exclusão trará consequências tanto para a estrutura do mercado quanto para a própria construção da carreira profissional dos indivíduos envolvidos. Se considerarmos que a experiência dos jovens é fator propulsor da dinâmica da sociedade, que se constitui como meio de inserção de mudanças e renovações nas variadas esferas da sociedade, então o enfrentamento das dificuldades e dos desafios próprios desse segmento permite que as gerações se concretizem.

Utilizei discussões sobre a influência do padrão econômico de acumulação flexível (Antunes, 2002; 2008a; 2008b), sobre os efeitos da exclusão do mercado de trabalho (GUIMARÃES, 2012; POCHMANN, 1998), além de debates sobre geração e juventude (MANNHEIM, 1982; WELLER, 2007; 2010) para fundamentar minhas percepções. Portanto, podemos perceber que a permanência de jovens escolarizados fora do mercado de trabalho se torna uma questão sociológica relevante ao demonstrar que é influenciada por outros mecanismos sociais e que também influencia as esferas sociais relacionadas, o mercado de trabalho, a

família, a cultura compartilhada pelo grupo e sobre o grupo, as políticas desenvolvidas para os problemas que se originam.

Pareceu-me fundamental investigar os sentidos que esses jovens atribuem ao trabalho, considerando que seu contato com ele não ocorreu ou que ocorre de maneira alternativa àquela pretendida enquanto projeto profissional, com base em um contexto socioeconômico e geracional específico. Os sentidos a que me refiro são aqueles apresentados pelo teórico Ricardo Antunes (2000): possibilidade de inserção social, construção de identidade, aquisição de *status*, ocupação de um espaço na sociedade e acesso ao consumo.

POR QUE FORMADOS EM CIÊNCIAS SOCIAIS?

A escolha por investigar jovens formados em Ciências Sociais veio das contribuições obtidas durante minha qualificação de projeto de pesquisa no mestrado. Os professores sugeriram que seria interessante pesquisar especificamente alguns dos rumos tomados pelos nossos egressos.

Sobre o mercado em Ciências Sociais, aponto que os recém-formados da área encontram um dilema: há uma discrepância entre sua formação e as exigências do mercado de trabalho. Bacharelado ou licenciatura, não importa qual das habilitações, em ambos os casos, a formação é aquém daquilo que se é praticado. A grade curricular das Ciências Sociais é majoritariamente, ainda que de uma forma não tão explícita, voltada para a formação de um professor universitário, fato que revela desinteresse na formação de professores para o ensino médio e nas atividades profissionais possíveis de um cientista social. Temos, portanto, um profissional que aprende, fundamentalmente, a sua profissão no contato com a realidade de seu trabalho.

O cientista social pode ser pesquisador ou professor, esta é a definição primeira. Apesar de existirem outras possibilidades de atuação, elas não parecem óbvias no primeiro contato com o mercado de trabalho, o que pode indicar que os rearranjos e alternativas que acontecem na busca por trabalho são os responsáveis por abrir o leque de atuações. A atividade de docência está intimamente atrelada à vida acadêmica, enquanto que o nicho não acadêmico exige como fator decisivo para a colocação profissional o domínio do ofício de pesquisador. Essa dupla qualificação atual da profissão de cientista social guarda relações diretas com o histórico de estabelecimento no mercado de trabalho das Ciências Sociais.

Com um mercado de trabalho complexificado pela falta de definição da área de atuação de sua formação, com desprestígio dos segmentos não acadêmicos da profissão, com oferta restrita de postos dentro da academia e com uma formação voltada principalmente para a ocupação desses postos, é nesse cenário que o recém-graduado em Ciências Sociais vai buscar ocupação.

A ESCOLHA DA ABORDAGEM QUALITATIVA COMO MÉTODO

É importante que o trabalho do cientista social esteja enraizado na realidade o máximo que for possível. Por vezes, a rotina que caracteriza os comportamentos do cotidiano dificulta o acesso aprofundado do pesquisador, que não deve jamais esquecer a premissa que compõe a sua formação: construir conhecimento fundamentado num universo de fatos. Quanto mais baseado na realidade, melhor será o entendimento do conhecimento sociológico. A utilização de metodologia qualitativa surge como opção para se ter um olhar mais abrangente sobre a realidade. O contato direto do sociólogo com os atores não anula o distanciamento que a ciência exige; a investigação se torna uma experiência humanizada. A Sociologia Clínica revela-se, então, como uma abordagem bastante apropriada para a análise de entrevistas narrativas de trajetórias de vida, a técnica que escolhi.

A Sociologia Clínica é uma abordagem que traz uma perspectiva diferenciada, introduzindo o sujeito como um ser em processo capaz de acessar sua historicidade para produção de sentido em seu contexto social. Optei por acessar esse sentido captado pelas experiências das histórias, que revelam aquilo que não é dito. Escolhi, portanto, o método de análise de histórias de vida, por meio da abordagem clínica, que me possibilitou fazer reflexões sobre o tema escolhido.

PERFIL DOS ENTREVISTADOS

Foram realizadas entrevistas com 8 jovens, 3 homens e 5 mulheres. A definição do número de entrevistas foi pautada pelo método socioclínico, que tem como uma de suas práticas grupos de intervenção de até 10 participantes. Por considerar que a subjetividade individual é complexa e rica, as análises obtidas serão melhor aproveitadas se dada atenção a poucos indivíduos por vez. Foi convidado um maior número de voluntários para a entrevista. A intenção era obter

um grupo com o mesmo número de homens e mulheres, mas a maior disponibilidade foi apresentada por mulheres, além dos casos em que eventualidades não permitiram a realização da entrevista.

Principais características dos entrevistados:

- Os entrevistados possuíam idade entre 25 e 29 anos;
- Os entrevistados possuíam renda familiar per capita superior a 1.020 reais, que corresponde, segundo os critérios do governo, à base para a baixa classe alta³;
- Durante o momento das entrevistas, eles residiam em locais do Distrito Federal com custo de vida considerado elevado, de classe média a classe alta: Plano Piloto, Sudoeste, Guará e Cruzeiro;
- Como foi dito, todos possuem nível superior em Ciências Sociais e foram estudantes da Universidade de Brasília. Não houve restrição da habilitação obtida para a escolha das pessoas entrevistadas; algumas delas, inclusive, possuem duas habilitações⁴;
- Ingressaram na UnB entre 2004 e 2006, e se formaram entre 2009 e 2011;
- Todos estavam estudando ou trabalhando como alternativa à dificuldade de acesso a empregos que correspondam às suas formações.

ANÁLISES E ALGUMAS CONCLUSÕES

Os entrevistados revelaram dispor de liberdade para fazer escolhas quanto à vida profissional. As famílias não tiveram posturas impositivas quanto à orientação de carreiras. Mas, ainda assim, os sujeitos não abandonaram as expectativas compartilhadas pela família, como a manutenção do padrão econômico e social já adquirido, ou a ascensão dele, e de valores que remetem à estabilidade e à segurança no trabalho.

Há a expressão de uma necessidade constante de qualificação pelos entrevistados, o que nos revela as exigências do mercado. Apesar de já serem graduados,

3 Há que se considerar que em Brasília o custo de vida é elevado — ela está em terceiro lugar no ranking nacional do custo de vida das capitais, ficando atrás apenas de São Paulo e Rio de Janeiro. Quando questionados sobre a situação de classe, nenhum afirmou pertencer a classe alta, mas as classes média e média alta, fato que acho importante considerar.

4 No curso de Ciências Sociais da Universidade de Brasília, é possível se graduar em 4 habilitações: bacharelado em Ciências Sociais, bacharelado em Sociologia, bacharelado em Antropologia e licenciatura. Dentre essas, o graduando pode escolher até duas opções e ter a dupla habilitação.

não se sentem seguros e satisfeitos com a formação que têm; buscam especializações e pós-graduações para se manter adequados ao mercado de trabalho. Vemos aqui a presença da empregabilidade presente na esfera do trabalho. Essa qualificação permanente também surge como estratégia à dificuldade de inserção ocupacional que enfrentam. A preocupação não reside somente em manter o emprego, mas também em obter uma oportunidade de emprego.

A constante qualificação expressa pela permanência nos estudos, presente na trajetória desses sujeitos, pode ser considerada um mecanismo de defesa, no sentido de que eles têm como objetivo maior evitar a angústia do não reconhecimento.

A vivência dessa situação de longa permanência nos estudos, de buscas de alternativas diante das dificuldades de inserção ocupacional, revela que esses jovens se sentem inseguros e sofrem com a condição que lhes é imposta. Dada a juventude que ainda os nutre, mantêm um comportamento positivo e constroem expectativas apesar das dificuldades. Mas temem, por outro lado, a chegada da idade e o passar do tempo longe do mercado de trabalho.

Para o grupo pesquisado, o trabalho ganha sentido através do acesso ao consumo, expresso pela possibilidade de manter o padrão econômico familiar; pela ocupação de um espaço na sociedade, sentida por alguma contribuição social trazida pelo exercício profissional; e a pela construção de uma identidade, representada pelo reconhecimento externo daquilo que fazem.

Sobre a formação em Ciências Sociais, posso apontar algumas percepções. Os alunos entram assustados no curso, mas com vontade de conhecimento e formação, em decorrência dos atributos que eles carregam e que determinam a escolha pelas Ciências Sociais. O contato com matérias mais específicas e com projetos de pesquisa deixa o curso mais palpável para os estudantes, mas há obstáculos que dificultam essa inserção fundamental para a permanência no curso, como a ausência de estímulos para uma formação voltada ao mercado de trabalho e de mecanismos para a integração dos alunos.

Podemos afirmar que o curso não tem sido capaz de preparar seus estudantes para o mercado de trabalho. Sua formação consiste na reprodução do corpo acadêmico e intelectual, restringindo, dessa forma, as possibilidades de inserção profissional de seus egressos.

Existe também a dificuldade em aproveitar as oportunidades de aprendizado profissional, como no caso dos projetos de pesquisa, que são pautados pelas redes de relações. Houve relatos de que, para ter acesso a essas oportunidades, é necessário estar bem relacionado, manter-se próximo a professores e colegas.

Passar no vestibular, enfrentar a graduação e conseguir um diploma sugeriria que as pessoas que encararam essa trajetória estariam aptas para disputar uma ocupação no mercado de trabalho. Mas o que as narrativas apresentaram é que, mesmo após conseguirem experiências profissionais, esses fatores não são garantidores de uma competição justa por um emprego. A juventude só interessa ao mercado em ocupações de pouca qualificação; do contrário, os processos seletivos colocam exigências que só mesmo um profissional com vários anos de trabalho seria capaz de preencher.

A disposição em aprender, a multifuncionalidade, o domínio de tecnologias, a capacidade de lidar com problemas de maneira global, a versatilidade que esses jovens oferecem não estão sendo devidamente aproveitados, e toda essa efervescência de saberes e competências acaba buscando meios alternativos de inserção social.

A consequência dessa situação é o desvio de vários graduados para o mercado dos concursos públicos. Nesse mercado, não é necessário ter experiência profissional, há uma promessa de cumprir com os anseios de estabilidade e boa remuneração, e o sucesso depende do esforço individual empreendido, ao contrário das seleções de trabalho que aparecem como irrealis por causa das exigências estabelecidas. Essa opção pela disputa de um cargo público surge como um meio de preencher o vazio trazido pelo desemprego. Os entrevistados mostraram que, apesar de considerarem essa alternativa, temem enfrentar um futuro de frustração e desprazer, que pode se manter devido às necessidades de subsistência.

É possível apontar que “a inserção profissional dos jovens graduados não se faz com rupturas, mas antes com continuidades e reencaminhamentos, a partir de determinadas estruturas previamente construídas e em constante reconstrução” (SILVA, 2010, p. 257). A realidade posta não facilita esses processos; torna-se imprescindível que os sujeitos resistam através de busca de estratégias e do contorno das situações desfavoráveis. Mudanças na trajetória são possíveis desde que os sujeitos tentem se manter conscientes de suas realidades, sem perder suas opiniões e anseios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para muito além das questões subjetivas que procurei tratar no trabalho desenvolvido, no sentido de propor uma possibilidade de me aproximar de um sujeito em sua trajetória particular, para tentar reconstituir o cenário dos processos de metamorfose social no mundo do trabalho, o estudo nos remete a uma reflexão voltada à compreensão do trabalho, considerando-o como matriz da integração social e representante do maior fator de produção de sentido para essa integração. As formas de inserção, considerando inclusive a não inserção, as estratégias ante as dificuldades encontradas no mercado de trabalho, a ininterrupta busca por qualificação e outras categorias abarcadas no presente estudo são capazes de determinar o lugar que se ocupa no social, e vice-versa.

Diversos fatores são importantes para orientar uma trajetória profissional. Ao me deter sobre um grupo específico em contexto geracional, social, econômico e de formação, é possível suscitar algumas reflexões sobre uma parcela da sociedade que podem elucidar mecanismos e processos que ocorrem no ambiente social. Também é importante considerar que é preciso estar atento às diversas transformações que ocorrem para uma melhor compreensão da realidade que nos circunda.

Apesar de ser um trabalho concluído e defendido em 2013, suas reflexões permanecem vivas nas trajetórias de muitos estudantes de Ciências Sociais. Dada a relevância da temática, continuo a pesquisa em nova fase, agora no doutorado, em busca de mais aspectos que colaboram para o entendimento do mundo do trabalho de recém-egressos do referido curso.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, A.C.; CAVALCANTE, A.R. (Org.). **Dilemas da sociedade do trabalho**. Belo Horizonte: Argumentum, 2005.

AMORIM, Diego. **Direto da escola para o governo**. Correio Braziliense, Caderno Economia, p.9. Brasília, 09 de junho 2013.

AMORIM, Diego. **“Futuro Seguro” é prioridade**. Correio Braziliense, Caderno Economia, p. 20. Brasília, 9 de junho 2013.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2000.

_____. **O toyotismo, as novas formas de acumulação de capital e as formas contemporâneas do estranhamento (alienação)**. Caderno CRH, v. 15, nº 37. Salvador, 2002.

_____. A nova era da precarização estrutural do trabalho. In: DAL ROSSO, Sadi; FORTES, José A. A. S. (Org.) **Condições de trabalho no limiar do século XXI**. Brasília: Épocca, 2008a.

_____. **Século XXI: nova era da precarização estrutural do trabalho?** Seminário Nacional de Saúde Mental e Trabalho - São Paulo, 28 e 29 de novembro de 2008b.

_____. O trabalho e seus sentidos. **Revista Debate & Sociedade** – Uberlândia, v. 1, n. 1, 2011.

BALTAR, Ronaldo. Mercado de trabalho para os sociólogos e a Sociologia no Ensino Médio. In: **Revista Coletiva**, n. 10, jan./fev./mar./abr., 2013. Disponível em: < http://www.coletiva.org/site/index.php?option=com_k2&view=item&layout=item&id=149&Itemid=76> Acesso em: maio 2013.

BARROS, Ricardo P.; CAMARGO, José M.; MENDONÇA, R. **Estrutura do desemprego no Brasil**. Texto para discussão n. 478. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Rio de Janeiro: IPEA, 1998.

BONELLI, Maria da Gloria. **Identidade profissional e mercado de trabalho dos cientistas sociais: as ciências sociais no sistema das profissões**. Campinas: IFCH/Unicamp, 1993.

BRAGA, Eugênio C. F. Cientistas sociais extra-universitários: identidade profissional no mercado da pesquisa. In: **Estudos de Sociologia**, v. 14, n.26, p. 141-167, Araraquara, 2009.

GAULEJAC, Vincent. Psicossociologia e sociologia Clínica. In: Araújo, J. N. G.; Carreiro, T.C. (Org.). **Cenários sociais e abordagem clínica**. São Paulo: Escuta/Belo Horizonte: Fumec, 2001.

_____. O âmago da discussão: da sociologia do indivíduo à sociologia do sujeito. In: **Cronos** – Revista de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), volume 5-6, números 1-2, janeiro e dezembro; 2004-2005.

_____. L'histoire de vie a-t-elle un sens? In GAULEJAC, V.; LEGRAND, M. (Orgs.) **Intervenir par le récit de vie: entre histoire collective et histoire individuelle**. Paris : Editions Érès, 2010.

_____. Pour une clinique de l'historicité. In GAULEJAC, V.; LEGRAND, M. (Org.) **Intervenir par le récit de vie: entre histoire collective et histoire individuelle**. Paris: Editions Érès, 2010b.

GENERATION Y. **Powerhouse of the Global Economy**. Deloitte, 2009. Disponível em: <<http://www.deloitte.com>> Acesso em: 20 jul. 2012.

GERAÇÃO Y – perspectivas sobre o ambiente multigeracional. Pocket Learning n. 4, 2010. Disponível em: <http://www.ssj.com.br/criacao/Pocket4_GeracaoYweb.pdf> Acesso em: 15 jul. 2012.

GLOBAL Employment Trends for Youth: 2011 update October 2011. International Labour Office - Geneva: ILO, 2011. Disponível em: <<http://www.ilo.org/empelm/units/employment-trends/lang--en/index.htm>> Acesso em: 18 jul. 2012.

GUIMARÃES, José R. S. **Perfil do Trabalho Decente no Brasil: um olhar sobre as Unidades da Federação**. Brasília: OIT, 2012.

ICV-DF – Índice de custo de vida do Distrito Federal. Ômega Empresa Júnior de Consultoria Econômica, Universidade Católica de Brasília, 2013. Disponível em: <<http://www.ucb.br/textos/2/802/IndiceDeCustoDeVidaDoDfIcvDf/?slT=8>> Acesso em: junho 2013

LALANDA, Piedade. **Sobre a metodologia qualitativa na pesquisa sociológica**. In *Análise Social*, v. XXXIII, Lisboa, 1998.

MACHADO, B. G.; PREDEBON, J. C. “Geração Canguru”: uma nova configuração da família contemporânea. s.n.t. Disponível em:

<guaiba.ulbra.br/seminario/eventos/2008/artigos/psicologia/332.pd> Acesso em: maio 2013

MACHADO, R. A.; SILVA, A. C. N.; TADOKORO, R. T.; WANDERLEY, F. E. **O mercado de trabalho nas Ciências Sociais**. 2007. Disponível em: <www.pet.sociais.ufu.br>. Acesso em: 20 de abr. 2013.

MANNHEIM, Karl. O problema sociológico das gerações. In FORACCHI, Marialice (org.). **Karl Mannheim: Sociologia**. (coletânea). São Paulo: Ática, 1982.

MICELI, Sergio (org.). **História das ciências sociais no Brasil**. Vol. 1. São Paulo: Idesp/Vértice/ Finep, 1989.

NUNES, Brasilmar. F. **Fragmentos para um discurso sociológico sobre Brasília**. Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Planejamento Urbano (ANPUR). Recife, 1997.

_____. **Brasília: a fantasia corporificada**. Brasília: Editora Paralelo 15, 2004.

_____; COSTA, A. T. Distrito Federal e Brasília: dinâmica urbana, violência e heterogeneidade social. **Cadernos Metrópole** (PUCSP), v. 17. São Paulo, 2007.

OIT. Tendencias mundiales del empleo juvenil: agosto 2010: edición especial sobre las repercusiones de la crisis económica mundial en los jóvenes. Oficina Internacional del Trabajo. - Ginebra: OIT, 2010. Disponível em: <http://www.ilo.org/empelm/pubs/WCMS_150034/lang--es/index.htm> Acesso em: 18 jul. 2012.

POCHMANN, Marcio. **A inserção ocupacional e o emprego dos jovens**. São Paulo: Associação Brasileira de Estudos do Trabalho – ABET, 1998.

SÉVIGNY, Robert. Abordagem clínica nas ciências humanas. In Araújo, J. N. G.; Carreiro, T.C. (Orgs.). **Cenários sociais e abordagem clínica**. São Paulo: Escuta/ Belo Horizonte: Fumec, 2001.

SILVA, Mariléia Maria. Redes de relações sociais e acesso ao emprego entre os jovens: o discurso da meritocracia em questão. **Educação e Sociedade**, Campinas,

v. 31, n. 110, p. 243-260, janeiro-março, 2010.

TERRA. Geração Y não quer saber de trabalho duro, diz pesquisa. Março de 2010. Disponível em: <<http://mulher.terra.com.br/interna/0,,OI4314996-EI1377,00-Geracao+Y+nao+quer+saber+de+trabalho+duro+diz+pesquisa.html>> Acesso em: 25 jul. 2012.

WELLER, Wivian. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. *Revista Sociedade e Estado* - Volume 25 Número 2, Maio / Agosto 2010.

WELLER, Wivian. *Karl Mannheim: Um Pioneiro Da Sociologia Da Juventude*. XIII Congresso Brasileiro de Sociologia, UFPE – Recife, 2007.

YUNG, Tauvana S. *Peguei o diploma, e agora?* - Desafios, dilemas e estratégias de inserção ocupacional de jovens recém-graduados em Ciências Sociais. Brasília: Universidade de Brasília, 2013. (Dissertação de Mestrado).

SOCIOLOGIA CLÍNICA DAS RECORDAÇÕES ESCOLARES DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

PAULO SÉRGIO DE ANDRADE BAREICHA
CHRISTIANE GIRARD FERREIRA NUNES

A “memória educativa” tem sido considerada importante dispositivo de acesso à matriz de identidade profissional de alunos de graduação em licenciaturas. As duas formas mais comuns de acesso e análise dessas informações são: a confecção de um memorial (redação livre a respeito do percurso acadêmico) ou um portfólio (conjunto de imagens do mesmo período). O objetivo desse artigo é descrever a aplicação deste dispositivo (Memorial Educativo) pareado com um dispositivo sociátrico (sociodrama ou psicodrama público, conforme a ocasião). No sentido que Herreros (2009) emprega, trata-se de uma intervenção sociológica que objetiva não apenas descrever o passado, mas, criticamente, mudar perspectivas futuras.

A proposta é de uma sociologia clínica que busca apreender a história dos indivíduos conforme sua narrativa, possibilitando a identificação e a (re)vivência de momentos críticos de ruptura, de solidão, de indecisão, de contradição e o reconhecimento de um sujeito em movimento, em ação.

A experiência durou quatro semestres e foi realizada na disciplina “Oficina Vivencial” com alunos calouros das graduações em licenciatura da Universidade de Brasília em 2015 e 2016. No total, participaram 324 alunos, divididos em oito turmas. A “Memoria Educativa” é a construção de uma linha da vida constituída de fatores de ordem social e de ordem pessoal (ALMEIDA, 2008; COSTA E ALMEIDA, 2012). A comparação de uma escrita inicial (sem vivências) com a final (depois de dinâmicas de grupo e sociodramas) revela a emergência de um sujeito sociopsicológico que se vê na cena de sua vida, que se questiona e que planeja seu futuro. Assim como a consciência de sua própria história de vida, a memória de eventos passados é parte constitutiva dos seres humanos, que os ajuda tanto a tornarem-se pessoas singulares, criadores de uma subjetividade única, quanto participantes de uma subjetividade coletiva/conserva cultural. Nesse sentido, as lembranças resgatadas em vivências também fazem parte de quem somos no presente e de quem seremos no futuro.

MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO

No âmbito do curso de graduação em Pedagogia da Universidade de Brasília, há um dispositivo intitulado “MEMORIAL EDUCATIVO”, no qual os alunos devem descrever seu percurso acadêmico e suas perspectivas futuras (UnB/FE, 2003). Até o momento, diversos estudos têm analisado aspectos desse Memorial, contudo nenhum propôs uma pesquisa-ação *in situ*, ou seja, no momento em que o memorial é composto. A “Memória Educativa” foi pensada para que o aluno tivesse uma apreensão de sua realidade, para que investigasse sobre si mesmo e sobre suas escolhas, de maneira que se tornasse possível que esse estudante fosse reconhecendo suas decisões no decorrer do curso, de forma que tivesse consciência de quem é, e do porquê de algumas de suas escolhas.

No sentido utilizado por Gaulejac, Hanique e Roche (2007, p. 149), um “memorial”, como instrumento de uma pesquisa-ação sociopsicológica, pode funcionar como um “mecanismo de integração, de socialização, que permite a cada um existir socialmente e culturalmente”, reconhecendo-se como sujeito de sua existência. Falar e escrever a respeito dessa memória reúne detalhes de lugares (des)conhecidos ou, às vezes, aparentemente esquecidos, permitindo a busca por significações ou reinterpretações de aspectos de sua própria história que não estavam, no momento, “visíveis”.

O conteúdo dessa “memória” consiste de lembranças de vivências de momentos educativos, a maior parte situada na escola, às vezes coletivamente, às vezes individualmente, incluindo seus relacionamentos, amizades, momentos de reflexão, processos de aprendizagem, conhecimentos adquiridos, sentimentos experimentados, proporcionando não apenas um resgate de todas essas vivências, mas também uma reflexão a respeito delas como partes constituintes de si mesmo.

Para Almeida (2008, p. 28), “as memórias educativas são narrativas de um sujeito psíquico constituído em suas relações humanas e sociais”; trabalhar com esses memoriais é reconhecer seus laços com histórias de vida do sujeito e os desafios enfrentados com as complexas relações entre objetividade e subjetividade. Almeida (2008) conclui reconhecendo que o trabalho com a memória educativa se encontra na fronteira entre o constituído subjetivamente e o expresso objetivamente, sendo importante a atenção à essa polifonia e à forma como essa memória é (re)construída.

Costa e Almeida (2010, p. 56) afirmam que o uso da memória educativa significa uma “possível emergência mínima do sujeito da enunciação e provoca efeitos no que tange à ressignificação das vivências de cada trajetória de vida”. Tratando-se do tema em questão, é possível encontrar diversos estudos e pesquisas relacionados à percepção da construção da identidade profissional, principalmente com o envolvimento de professores atuantes e/ou em formação como sujeitos e possuidores de uma história escolar iniciada a partir dos primeiros anos de sua inserção no campo da educação institucional e sistemática, como em Squarisi, Almeida e Bareicha (2017).

Para fins desta pesquisa, consideramos que o termo “Memorial Educativo” pode ser melhor compreendido pela expressão “Memorial da Educação”, caracterizado e definido como um dispositivo de pesquisa-ação, escrito e imagético, composto pelo participante (via de regra professores ou alunos em formação), para concretizar visualmente e expressivamente seu percurso educativo, destacando etapas da vida (infância, adolescência, vida adulta), além de eventos de ordem pessoal e de ordem social.

SOCIODRAMA

O sociodrama é um método de pesquisa-ação realizado em grupo, utilizando recursos vivenciais que implicam ações (drama) vivenciadas *in situ* pelos participantes, na perspectiva dos métodos sociátricos como definidos na Socionomia, proposta por Jacob Levi Moreno (1889-1974). A Socionomia é definida por Moreno, como uma “nova sociologia”, e é o conceito geral de sua teoria, comumente conhecida como “ciência das leis e das relações sociais”. Inicialmente foi definida como uma “microsociologia”, dentro de uma teoria denominada “microscopia social” (capítulo de seu livro *Who Shall Survive?*, de 1934, p. 101). Durante a década de 1950, sua proposta é desenvolvida em diversas publicações. Segundo Moreno:

Socionomy explores and treats the laws of social development and social relations. It is within the system of socionomy that the yet metaphorical WE, the mass, the community, the communion, as well as the class, state, church, and many other collectives and cooperatives have their place. (MORENO, 1951, p. 7).

A Socionomia estuda as leis e as dinâmicas que regem os sistemas sociais, os grupos humanos e o seu desenvolvimento. Tendo como pressuposto que os seres humanos são por definição “criadores” e que a potencialização dessa ação é mais efetiva em grupos, Moreno criou diferentes metodologias para promover a transformação dos sujeitos e dos grupos dos quais participa, oportunizando espaços de interação e convivência para possibilitar a (re)experimentação de conflitos e, potencialmente, serem criadas soluções de continuidade.

Bareicha (2010) acrescenta que, anteriormente ao proposto por Moreno na década de 1950/1960, a Socionomia já era conhecida nos Estados Unidos como uma proposta sociológica do século XIX, apresentada inicialmente por Lester Ward (sociólogo considerado “o Aristóteles americano”). Moreno não foi o único a adotar pesquisas no campo da socionomia, mas foi quem melhor criou e mais desenvolveu uma versão própria dessa “ciência das relações sociais” utilizando referenciais múltiplos, tais como a teologia, a medicina, a sociologia, a estética teatral, bem como perspectivas humanistas e existenciais da filosofia. Sua proposta se subdivide em três eixos complementares: a sociodinâmica, a sociometria e a sociatria.

A sociodinâmica está vinculada à investigação do funcionamento dos grupos (papeis, estrutura, organização e sociometria) e às relações entre os participantes. Essas relações podem ser observadas nos diagramas e sociogramas oriundos de exercícios sociométricos. Entretanto, quando dinamizadas e postas em cena, a experiência vivencial revela a verdade (socio)dinâmica do momento. A sociatria é um neologismo das palavras “social psychiatry – sociatry” e se refere a metodologias de intervenção social para a transformação de grupos e pessoas. Preocupa-se em desenvolver métodos de ação junto aos grupos sociais a fim de realizar a mediação de conflitos e proporcionar melhor comunicação e expressão individual e social. Os métodos mais difundidos foram o psicodrama, o sociodrama, o axiodrama e o teatro espontâneo – dispositivos que foram utilizados nesta pesquisa-ação juntamente com o Memorial da Educação.

PROCEDIMENTO, RESULTADOS E DISCUSSÃO

A investigação consistiu na composição do Memorial da Educação, e sua exploração vivencial a cada etapa da escritura, com dinâmicas de grupo e jogos de papel. O momento atual foi o ponto de partida para o experimento. Traçou-

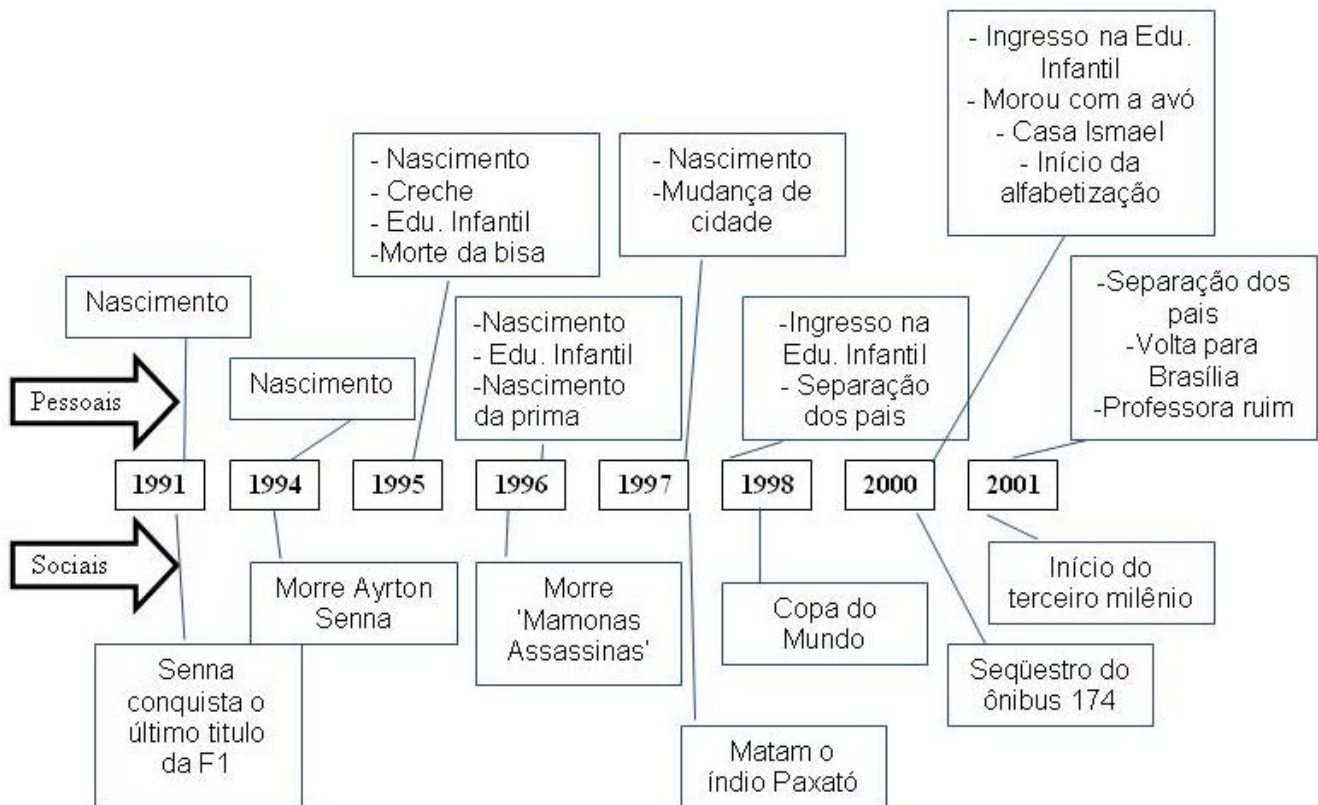
se a linha da vida, do nascimento até o dia atual, iniciando seu preenchimento desde a infância. Realizou-se um primeiro relato extensivo de todo o percurso de aprendizagem, do nascimento aos dias atuais (Memorial 1). Focalizando o que foi preenchido no “tempo da infância”, foram dramatizadas cenas dos momentos de aprendizagem descritos, dos mais distantes até os 12 anos de idade. As cenas funcionaram como iniciadoras de rememoração coletiva e geradoras de novas cenas, que eram sobrepostas até o final de cada aula (2h). Após o intervalo, reiniciava-se o aquecimento até nova dramatização. Utilizou-se também a técnica da multiplicação dramática (KESSELMAN; PAVLOVISKI, 1991), segundo a qual a cena oferecida pelo narrador era apropriada por diferentes atores, que lhe davam sentido de continuidade, não necessariamente o mesmo ocorrido na narrativa inicial, permitindo a atuação criadora dos atores espontâneos. O procedimento fez com que os alunos se envolvessem mais com a tarefa, lembrassem mais de suas próprias cenas e participassem espontaneamente da criação coletiva.

Analisando o Memorial 1, escrito no primeiro dia de atividades, e o Memorial Final, entregue três meses depois, foram observadas diferenças marcantes. A primeira se refere à quantidade de páginas escritas. No Memorial 1, temos uma composição média de 8 páginas; no Memorial Final, de 25 páginas. Essa diferença quantitativa se refletiu também como descrição qualitativa. No segundo documento, havia descrições mais precisas a respeito das memórias recordadas. Nos dois momentos, os estudantes descreveram temas, eventos e personagens que formaram parte de sua história de vida. Contudo, o Memorial Final é muito mais rico em descrições e narrativas. A “linha da vida”, que nos primeiros encontros foi tratada como técnica de apresentação na constituição do grupo de trabalho, passou a ser organizada como mosaico de recordações e compartilhamentos. Percebe-se o efeito das dinâmicas e dramatizações fomentando a participação ativa e interessada dos alunos a respeito das “descobertas” em cada aula, formando, de um modo particular, o que Gaulejac (2007) denomina Grupo de Implicação e Pesquisa (GAULEJAC, HANIQUE; ROCHE, 2007).

Para fins desta análise e discussão, sobrepusemos a “linha de vida” de cada estudante, criando uma “linha de vida” do grupo. Ela se inicia no nascimento e termina nos dias de hoje. Na parte inferior da figura, foram relacionados os eventos ocorridos (lembrados) na esfera social. Na parte superior, os eventos de ordem pessoal. Cada estudante pôde compor seu Memorial da Educação com liberdade para criar e descrever cada período. Houve quem se referisse apenas a dois capí-

tulos: “boas recordações” e “más recordações”; quem preferisse períodos de vida de sete em sete anos; quem se referiu a recordações de aprendizagens escolares e não escolares. Para fins desta apresentação, dividimos o período conforme a idade escolar oficial, em três períodos: 1) educação infantil, 2) ensino fundamental e 3) ensino médio. Como a pesquisa foi realizada durante o primeiro semestre do ensino superior, não consideramos o Ensino Superior nesta análise. Outras análises dos dados podem ser encontradas em monografias de graduação apresentadas por membros do grupo de pesquisa, como em Florêncio (2015). A seguir, na Figura 1, são descritos os eventos relacionados ao período da educação infantil (0-6 anos) dos participantes.

Figura 1 – Linha de vida da Educação Infantil



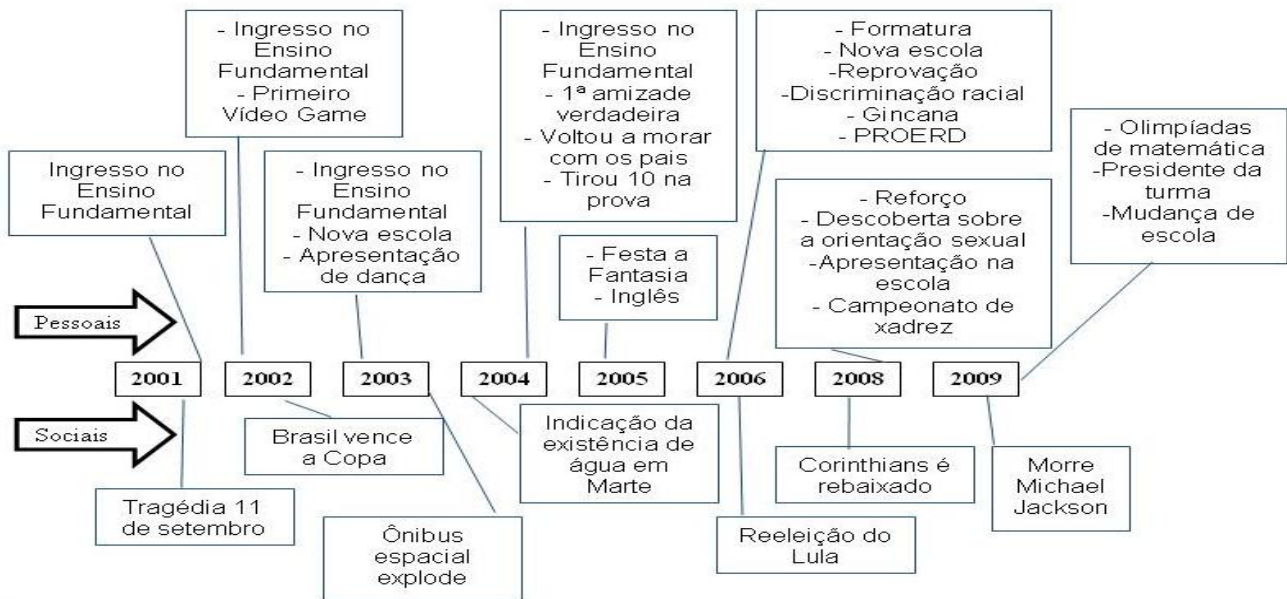
Fonte: Florêncio (2015).

Os estudantes nasceram entre 1991 e 1996, tendo, no momento da coleta de dados, entre 17 e 24 anos. No grupo, havia também alunos transferidos de outras faculdades, realizando segunda graduação e, ainda, que haviam interrompido os

estudos e regressavam naquele momento, depois dos 30 ou 40 anos. Esses alunos realizaram a pesquisa-ação com o grupo, mas foram excluídos para os fins desta análise. No âmbito social, não houve recordações imediatas, apenas aquelas compartilhadas no final das aulas ou rememoradas a partir dos sociodramas. Assim, destacaram como eventos “mortes ou perdas marcantes” (Airton Senna, Mamonas Assassinas e o Índio Pataxó – assassinado em Brasília no dia do índio; e o sequestro do ônibus 174 no Rio de Janeiro, episódio com ampla difusão televisiva e cinematográfica). Curiosamente, a Copa do Mundo de 1998, no qual o Brasil perdeu a final para a França, é lembrada; mas não a Copa do Mundo de 1994, na qual o Brasil ganhou a final da Itália. Como evento “positivo”, referem-se ao título mundial de Fórmula 1 de Airton Senna. Na esfera social há, portanto, tragédias e eventos esportivos. Já no âmbito pessoal, referem-se ao contexto (com nascimentos, mortes e separações), ao ingresso na escola e às mudanças de casa e de cidade.

Já as cenas do período são muito mais ilustrativas. Por exemplo, “o primeiro dia em uma escola” foi cena realizada e multiplicada. O sentimento de abandono (pela mãe, especialmente) e, posteriormente, as primeiras amizades e brincadeiras em grupo na escola fizeram com que sentimentos contraditórios fossem revividos. Do mesmo modo, as lembranças das primeiras professoras trouxeram um repertório de recordações, boas e ruins, pelas quais marcas afetivas que perduram até a atualidade puderam ser encaradas. Tal constatação corrobora a importância do “infantil” na escolha profissional docente, bem como a necessidade de se trabalhar a ética da relação entre professor e aluno nas licenciaturas, como proposto nos estudos de Almeida (2008), Costa e Almeida (2012) e Squarisi, Almeida e Bareicha (2017). A seguir, na Figura 2, são descritos os eventos relacionados ao período do Ensino Fundamental (6-15 anos) dos participantes.

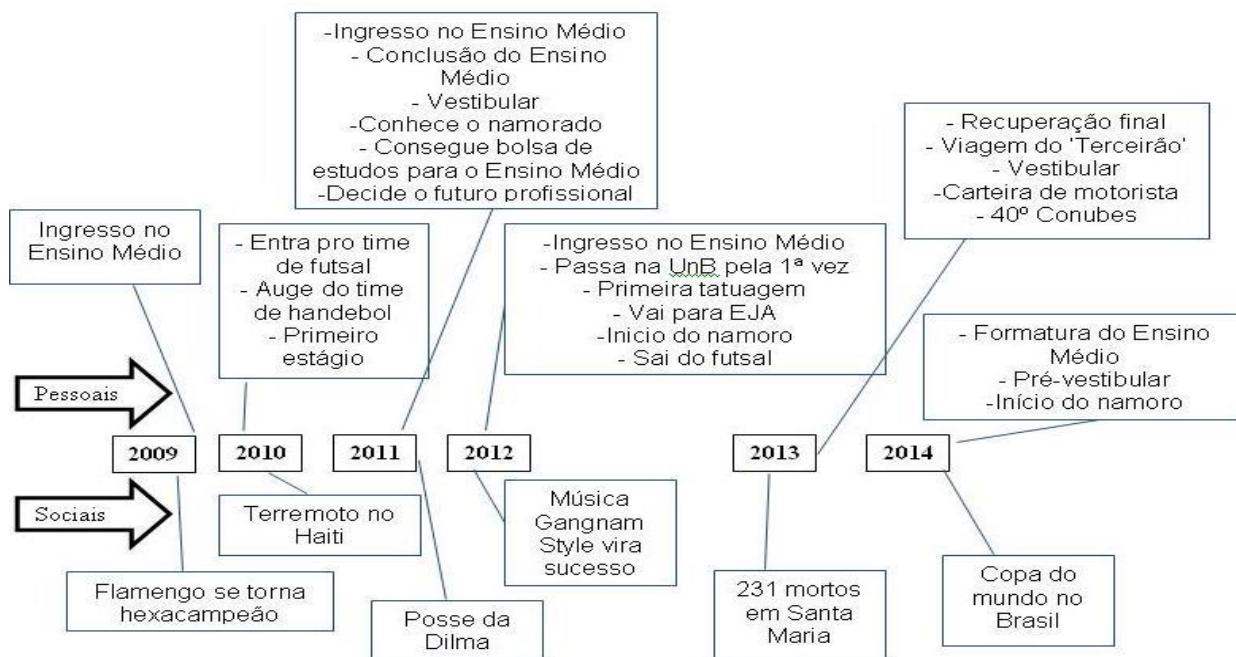
Figura 2 - Linha de vida do Ensino Fundamental.



Fonte: Florêncio (2015).

Entre os 6 e os 15 anos de idade, as recordações mantêm o padrão dos primeiros anos: mais recordações pessoais que sociais; nos eventos sociais: morte de celebridade, tragédia, futebol. Praticamente, a primeira página de um jornal da época revisitada. Entretanto, no âmbito pessoal, a variedade de sentimentos evocada é maior que na infância. Há relatos de experiências de *bullying*, de preconceito e até mesmo de racismo – quer como vítima, quer como agressor. Algumas aulas foram dedicadas a essa discussão implicada, mediada pelo jogo de papéis. A experimentação dos lugares de agressor e de vítima enriqueceram as perspectivas e redundaram em profundidade de argumentação compartilhada. Tais discussões mantiveram-se presentes ao se discutir as experiências no Ensino Médio (ver Figura 3).

Figura 3 – Linha da vida referente ao Ensino Médio



Fonte: Florêncio, 2015.

Do mesmo modo que no segundo ciclo do Ensino Fundamental, o período da adolescência e do ingresso no Ensino Médio ofereceu contato com a sexualidade, com as trocas afetivas e com sentimentos de ciúme, posse e controle sobre o outro (e vice-versa). Novamente, as dramatizações foram oportunas para a emergência de temas como “machismo/feminismo”, “orientação sexual”, “casamento/união civil estável”, “aborto/eutanásia”, assim como “liberdade de uso e descriminalização de drogas”. Muito além das linhas e entrelinhas da linha da vida, as cenas foram eloquentes.

A percepção de si mesmo em contato com os outros aumentou. Os alunos relataram eventos relacionados à mudança de sala, a apresentações artísticas (como o teatro), olimpíadas de matemática, competições de futebol e gincana das quais participaram; além de aquisições, como o primeiro videogame, uma camisa de futebol especial e um telefone celular. Também se referem, em algumas narrativas, ao Programa PROERD (programa da polícia militar para a prevenção ao uso de drogas), apesar de que, nesse caso, referem-se apenas ao aspecto informativo e “autoritário” da abordagem. As cenas desdobradas das narrativas revelam o primeiro contato com álcool, tabaco e maconha. A escola e seus arredores são

os cenários onde outros alunos compartilharam as substâncias e participaram das festas, os lugares de maior exposição e comunhão social – nesses contextos, são relatados o “primeiro porre” e os primeiros “exageros” no consumo de substâncias ilícitas ou proibidas para menores de 18 anos.

Em relação aos eventos sociais, os alunos citaram a tragédia das torres gêmeas de 11 de setembro, a explosão da nave *Discovery*, a morte de Michael Jackson; na parte esportiva, o rebaixamento do Corinthians à segunda divisão e a conquista da Copa do Mundo pelo Brasil; na esfera política, a eleição e reeleição do presidente Lula. Apesar de repetir-se a tendência observada desde o Ensino Fundamental de reproduzir eventos que foram manchetes jornalísticas, observa-se maior interesse e posicionamento pelos temas. Opiniões são emitidas e posicionamentos são assumidos: a favor e contra o presidente Lula, a favor e contra relações sexuais antes do casamento, a favor e contra tatuagens, a favor e contra idade penal aos 16 anos (debate recente no cenário político brasileiro).

O LUGAR DOS PROFESSORES NA MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO

O conjunto de cenas dramatizadas nos sociodramas, oriundas das narrativas da linha da vida dos estudantes, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, trouxe à análise o lugar que os professores ocupam em sua Memória da Educação. Observou-se uma dicotomia nessa relação: recordações boas e ruins dos professores, que redundaram na generalização de que os conteúdos/matérias também eram “bons ou ruins”. Ou seja, a relação professor-aluno impactou na relação aluno-disciplina/conteúdo, influenciando sua aproximação ou distanciamento, interesse ou rejeição da matéria. Na Tabela 1, podemos observar a distribuição de “tipos de professores” conforme a cena lembrada pelos alunos, por período escolar.

SOCIOLOGIA CLÍNICA DAS RECORDAÇÕES ESCOLARES DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Tabela 1 – Cenas boas e ruins na relação professor-aluno, por período escolar

	Cenas com o “bom professor”	Cenas com o “professor ruim”
Educação Infantil	<ul style="list-style-type: none"> • Professora amável, atenciosa, paciente, que causa admiração, dedicada, generosa, carinhosa, cuidadosa, maravilhosa, útil. • Professora expressa amor pela profissão e ajuda o aluno a superar suas barreiras e obstáculos pessoais. 	<p>Professora muito chata, exigente e que prefere um aluno em detrimento dos outros.</p>
Ensino Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> • Professor dedicado, dinâmico, com didática, correto e justo nas provas. • Acolhedor dos problemas pessoais, ensina a lidar com intimidações vindas dos outros alunos, interfere na classe diminuindo o <i>bullying</i>. • Atencioso, pergunta se há alguma dúvida, se dispõe a aulas extras de recuperação, não aplica provas difíceis nem com “pegadinhas”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Professor sem didática, severo nas avaliações, pouco aberto ao diálogo. • Ausente da realidade dos alunos. Preocupa-se apenas em passar os conteúdos. • Falta frequentemente. Rigor militar. Grosseiro. Joga objetos nos alunos para lhes chamar a atenção.
Ensino Médio	<ul style="list-style-type: none"> • Professores dispostos a doar-se pela educação dos alunos. Excelente dinamizador da turma, incrível capacidade didática. • Mais humano com os estudantes, amigo, exemplo como pessoa. Inspira os alunos a querer estudar e buscar ser alguém na vida. 	<ul style="list-style-type: none"> • Professor não manifesta nenhum interesse pelos alunos. Apenas passa o conteúdo de maneira enfadonha e cansativa. • Rigoroso com as avaliações, aplica muitas provas durante o curso, sem dinâmica, sem didática, com pouca paciência em explicar. Remete as dificuldades atuais a deficiências na aprendizagem em anos anteriores.

Fonte: os autores.

No período da Educação Infantil, quase não há lembranças ruins a respeito dos professores. Ao contrário, a figura da “professora referência”, que centraliza a relação de autoridade com os alunos, é bem caracterizada. De um modo geral, essa “admiração” pela professora primária em relação aos professores dos demais períodos escolares pode ser traduzida por “lembranças marcantes”. Na maior parte das vezes, isso disse respeito a momentos em que o aluno se sentiu acolhido, em que teve a atenção da professora, em que ela dirimiu problemas e promoveu atividades agradáveis e a interação com outros alunos.

Especialmente na segunda fase do Ensino Fundamental, período em que são inseridos vários professores na escola e que passam a ser identificados pela disciplina que lecionam, inicia-se também a lembrança de um número maior de cenas desagradáveis. Essas situações passam, pouco a pouco, a serem identificadas com a disciplina, ao ponto de se afirmar, por exemplo, que “a aula de matemática é difícil”, “a aula de português é chata”. Na verdade, verificou-se através de sociodramas que a referência ao “difícil” e ao “chato” dizia respeito mais ao professor e à sua relação com os alunos do que com o conteúdo disciplinar em si. As “cenas agradáveis” criaram um perfil do “bom professor”, caracterizado principalmente por sua dedicação, pela demonstração de que domina o conteúdo, pela variedade didática praticada, pela atenção e preocupação com as dúvidas, dificuldades e problemas dos alunos.

Essa tendência se torna ainda mais forte nas recordações do Ensino Médio. São mais nítidas também devido à proximidade temporal dos acontecimentos. Como os alunos participantes da pesquisa são calouros das licenciaturas, ainda no semestre passado eram alunos do Ensino Médio. Assim, uma “cena marcante” que ocorreu há poucos meses é revivida com mais emoção, com mais implicação. Na verdade, nos sociodramas relativos ao Ensino Médio, foram observados “pequenos traumas” sociopsicológicos, ainda não elaborados por alguns alunos e traduzidos em manifestações de raiva, de impotência e de solidão.

Não há uma queixa tão direta ao professor, à sua didática ou à atenção prestada ao aluno. O foco se volta à disciplina e à necessidade de um produto: passar no vestibular, no Enem ou no PAS (Programa de Avaliação Seriada para ingresso na Universidade de Brasília). As “exigências” do meio se tornam “impossíveis”. Se, como foi dito anteriormente, há uma grande satisfação com o prazer da vida social adolescente, há a superposição de imperativos da “vida adulta”. E esse con-

flito fica protagonizado na relação professor (adulto) e aluno (adolescente). O enfrentamento, que poderia ocorrer em outros contextos (a casa, a rua etc.), é trazido à escola, de um modo geral, e à sala de aula, em particular – e à sala de aula do “professor/disciplina ruim” (severo, impaciente, preocupado com conteúdos e provas, didática tradicional etc.), principalmente.

Durante a pesquisa-ação, os participantes se dispuseram a reviver as lembranças boas e ruins no palco sociopsicodramático. Houve tempo para se trabalhar os conteúdos emergentes. Dois encontros semanais acolheram as demandas e ofereceram ritmo à tarefa de pesquisa coletiva. Observamos, na prática, o que Moreno (1975) propõe como rotina às escolas: um aprofundamento do conflito, do problema, da adaptação, no lugar em que as cenas de fato acontecem e no momento em que ocorrem:

Toda escola primária, secundária e superior deve possuir um palco de psicodrama como laboratório de orientação que trace diretrizes para seus problemas cotidianos. Muitos problemas que não podem ser resolvidos na sala de aula podem ser apresentados ante o fórum psicodramático, especialmente concebido para estas tarefas (MORENO, 1975, p. 197).

A proposta moreniana é reforçada por Avron (2012) quando ressalta a importância de um pensar cênico, promovido pela provocação relacional do jogo sociopsicodramático, para o entendimento de conflitos. A mudança da linguagem cotidiana para uma própria das artes cênicas oferece campo para distanciamento, reflexão e reorganização do pensamento. Tal prática, em uma perspectiva da sociologia clínica, parece imprescindível na formação do sujeito.

CONCLUSÃO: A EMERGÊNCIA E O RECONHECIMENTO DO SUJEITO

O resultado mais significativo desta pesquisa-ação foi o reconhecimento, pelo participante, de si mesmo, tanto como quem sofre a influência de outras pessoas (nesse caso especialmente do professor), do meio em que vive, das condições sócio-historicamente definidas de sua existência; como também enquanto sujeito implicado, participativo, que interfere e pode transformar sua realidade concreta.

O delineamento estratégico da utilização de diferentes dispositivos, espe-

cialmente do Memorial Educativo e do Sociopsicodrama, para se resgatar as Memórias da Educação, foi eficiente. Contudo, só foi possível devido à participação implicada dos alunos na pesquisa. No início foi requerido um número maior de dinâmicas de grupo a fim de promover o autoconhecimento, a autoapresentação, a formação do grupo e o engajamento consciente na proposta. À medida que “tempos”, “territórios” e “oportunidades de aprendizagem” vividas foram sendo concretizados, textualmente e imagetivamente, foi possível a introdução de um novo pensar sobre a sua própria realidade, o pensar cênico.

A partir de então, o grupo se comportou como grupo de implicação e pesquisa. A emergência dos conteúdos, sua constante ordenação e consequente compartilhamento e discussão fizeram com que o interesse e o engajamento aumentassem. O Memorial da Educação pode ser compreendido como um instrumento ou dispositivo que expressa um ponto de partida para o entendimento da história das pessoas e do reconhecimento de si como sujeito histórico, dadas as contingências de sua formação, não apenas como sujeito relacionado ao passado, mas como um ser pulsante que vive o momento e que diariamente constrói seu futuro.

Foi através da leitura e da dramatização de suas próprias narrativas que os estudantes puderam se estranhar, reconhecendo-se como protagonistas de suas próprias experiências, e não apenas como pessoas que sofrem a intervenção de outras pessoas, acontecimentos e situações da vida. Esse reconhecimento de si tornou possível o entendimento de seu papel como cidadão que pensa e deseja transformações sociais e pessoais.

Àqueles que participaram, fundamental na pesquisa-ação foi (re)conhecer sua história e ser capaz de observá-la em perspectiva e psicodramaticamente. Assim, o presente e o futuro foram percebidos como uma “verdade histórica”. Como afirma Avron (2012), a importância da provocação relacional é permitir o grupo e o jogo psicodramático, “criando múltiplas inter-relações cênicas: da energética, da causalidade participativa e da *mise-en-scène*” (p. 262). O compartilhamento das experiências possibilitou a mudança emocional e a catarse, eventualmente. O sujeito emergiu da experiência com um espelho da realidade que pode observar tanto aquele que se submete ao desejo de um outro quanto aquele (o mesmo) que reconhece que deseja e que é o sujeito dessa ação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Inês Maria Zanforlin Pires. Trajetórias de formação de professores: memória educativa e subjetividade. In: **Anais do XIV ENDIPE** – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre, 2008.

AVRON, Ophelia. **La pensée scénique: groupe et psychodrame**. Paris: Éres, 2012.

BAREICHA, Paulo. Grupo socioeducativo em uma perspectiva sicionômica. In: GUESTI-GALVÃO, Ivana; ROQUE, Elizangela Barroca (ORG). **Aplicação da lei em uma perspectiva interprofissional: Direito, Psicologia, Psiquiatria, Serviço Social e Ciências Sociais na Prática Jurisdicional**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Lumens Juris, 2010. (p. 527-541).

COSTA, Sonia Glaucia; ALMEIDA, Inês Maria Zanforlin Pires **Subjetividade e complexidade na gestão escolar: um estudo de caso com participantes da Escola de Gestores em 2010**. Camine: Caminhos da Educação, V. 4, p.1-10, 2012.

FLORENCIO, Stéfanie Zeitone. Memória educativa e psicodrama como dispositivos pedagógicos complementares. **Monografia de Graduação**. Orientador: Paulo Bareicha. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2015. (<http://bdm.unb.br/handle/10483/13018>)

GAULEJAC, Vincent; HANIQUE, Fabiene; ROCHE, Pierre. **La sociologie clinique: enjeux théorique et methodologique**. Paris: Éres, 2007.

HERREROS, Gilles. **Pour une sociologie d'intervention**. Paris: Éres, 2009.

KESSELMAN, Hernan; PAVLOVSKI, Eduardo. **A multiplicação dramática**. São Paulo: Hucitec, 1991.

MORENO, Jacob Levi. **Psicodrama**. São Paulo: Cultrix, 1975.

MORENO, Jacob Levi. **Sociometry, experimental method and the science of society – an approach to a new political orientation**. New York: Beacon House, 1951.

MORENO, Jacob Levi. **Who Shall Survive: a new approach to the problem of human interrelations**. Washington: Nervous and Mental Disease Publishing Co., 1934.

SQUARISI, Katilen Machado Vicente; ALMEIDA, Ines Maria Marques Zanforlin Pires; BAREICHA, Paulo. **O infantil na constituição da subjetividade: o memorial educativo de professores em escrita e ação.** Curitiba: CRV, 2017.

UNB, Faculdade de Educação. **Planejamento estratégico do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília.** Circulação interna. UnB/FE, 2003.

MEMÓRIA EDUCATIVA: O SUJEITO NAS NARRATIVAS E NO SOCIOPSIODRAMA

INÊS MARIA MARQUES ZANFORLIN PIRES DE ALMEIDA
PAULO SÉRGIO DE ANDRADE BAREICHA
KATILEN MACHADO VICENTE SQUARISI

Desde a ancestralidade, os humanos produzem registros, “marcas” de memória da sua vida e dos acontecimentos. Reverenciada na histórica Grécia, os gregos reconhecem Mnemosyne (deusa da memória), que, perpetuada em diferentes períodos, alcança a contemporaneidade e se inscreve fundante na constituição do sujeito como enigma a ser decifrado.

O objetivo deste artigo é apresentar resultados da pesquisa de mestrado a respeito da constituição do sujeito professor em sua situação de trabalho. A reflexão parte de escritos sobre suas memórias, como dispositivo de pesquisa que chamamos “Memória Educativa”. A leitura e interpretação levou à dramatização de cenas por eles narradas. O Sociopsiodrama e o Memorial Educativo apresentaram-se como recursos metodológicos complementares para o entendimento da emergência do sujeito, quer em sua individualidade, quer como sujeito no grupo profissional. A interpretação dos dados, a partir de uma perspectiva psicanalítica, traz à tona a dimensão do infantil como categoria que permite compreender o lugar da constituição subjetiva do professor em seu ofício.

A genialidade de Freud está em ele haver compreendido que, para aprender as causas secretas que movem um ser, que movem esse outro que sofre e a quem escutamos, é preciso, primeiro e acima de tudo, descobrir essas causas em si mesmo, voltar a si – sempre mantendo contato com outro que está diante de nós – o caminho que vai de nossos próprios atos a suas causas (NASIO,1995).

Fundamentado no questionamento de como o professor compreende o significado da dimensão do infantil em sua constituição subjetiva e as possíveis repercussões no ofício docente, e com o objetivo de esclarecer a dimensão do infantil na constituição da subjetividade de professores à luz da teoria psicanalítica, este trabalho aponta caminhos para um novo olhar sobre a constituição desse humano que nos habita.

Metodologicamente, utilizamos o dispositivo da memória educativa, pensando a escrita como cerne do sujeito, constitutiva de prenúncios que nos enunciam e remetem ao que somos. Também foram realizadas entrevistas complementares e o sociopsicodrama.

O próprio Freud sustentou que toda memória é impregnada pela subjetividade do sujeito, tais como as lembranças, mesmo aquelas que emergem surpreendentemente do decorrer de uma análise. Tanis (1995) reforça que tempo e memória são elementos constitutivos da experiência subjetiva com os quais nos defrontamos em nossa existência. A memória, em toda sua complexidade, guarda consigo a capacidade de resgatar o tempo da história. Não como um tempo passado, mas como um tempo inscrito nas entranhas do atual.

Nos escritos de Freud, é na forma de uma escrita enigmática que o inconsciente se apresenta para interpretação. Nesse sentido, Guimarães (2007) reporta que a escrita, para a psicanálise, constitui um nó central de pesquisa, pois se refere à inscrição e à constituição do sujeito psíquico.

Posterior à psicanálise, surge o psicodrama, que, segundo a Federação Brasileira de Psicodrama – FEBRAP, pode ser definido como uma via de investigação da alma humana mediante a ação. É um método de pesquisa e intervenção nas relações interpessoais, nos grupos, entre grupos ou de uma pessoa consigo mesma. Mobiliza para vivenciar a realidade partindo do reconhecimento das diferenças e dos conflitos e facilita a busca de alternativas para a resolução do que é revelado, expandindo os recursos disponíveis.

Mrech (2005), em seu questionamento (o que a sociedade contemporânea não quer ver?), aponta para o real, o inconsciente e a própria subjetividade humana, fazendo com que esses ideais continuamente retornem, revelando que somos seres incompletos, profissionais incompletos. Há falhas em nossas relações. Há falhas em nosso saber.

Coexistem vários sujeitos na situação de ensino; o professor, os alunos e o grupo. Considera-se que o grupo constrói um aparelho psíquico próprio que não se reduz à soma dos aparelhos psíquicos individuais, dos sujeitos-alunos e dos sujeitos-professores em constante evolução. Essa realidade psíquica decorre da hipótese freudiana da existência de um inconsciente que divide o sujeito. Faz-se importante pensar na clivagem da subjetividade sob o olhar psicanalítico, ou seja,

na divisão consciente/inconsciente permeada pela afetividade constitutiva desde a infância, a partir do primeiro grupo social, o meio familiar.

De acordo com Kupfer (2007), a psicanálise, quando pensa a educação, não tem pretensão prescritiva, não tem modelos, receitas; enfim, apenas diz o que não se deve fazer.

Se a psicanálise pode contribuir, de alguma forma, com o campo da educação, é apontando para a necessidade de uma postura reflexiva sobre a tarefa educativa, que supõe uma ressignificação, a ser feita pelo professor, de sua atuação junto aos alunos, pontuando os efeitos das metas idealizadas e grandiosas que inspiram o ato de educar, pois elas negam a realidade do desejo e, por conseguinte, negam também a criança como sujeito; assinalando, ainda, para o professor que a mediação do conhecimento e sua possibilidade de significação pelo aluno passam pela via da linguagem e da fala, que é sempre endereçada a um Outro (ALMEIDA, 1999). Essa afirmação é um fato verificável na educação, visto que não controlamos tudo; existe um real que foge à apreensão simbólica.

Plastino (2001, p. 22), em seu livro “O primado da afetividade”, argumenta:

Ao constituir uma experiência singular de conhecimento, a psicanálise se erige, assim, não apenas como um novo saber, mas como uma forma de saber, caracterizada por peculiaridades que a afastam das características postuladas pelo paradigma moderno como necessárias à produção do conhecimento. Nessa nova forma de saber, o conhecimento não é gerado por um sujeito que se debruça com neutralidade sobre o seu objeto, registrando causas materiais e quantificáveis, mas é produzido no interior de um campo empírico singular, constituído por uma relação intersubjetiva caracterizada por relações de afeto, isto é, por resistências, transferências e contratransferências. Nesta singularidade de sua base empírica, e no saber que ela permite produzir, origina-se a tensa e conflitiva relação estabelecida entre a psicanálise e as categorias centrais do paradigma moderno.

Reconhecendo esse paradigma, que permite um novo olhar para a constituição da subjetividade, é necessário estar atento para o ser infantil que nos direciona e nos constitui enquanto sujeitos.

O SER INFANTIL

Segundo a teoria Psicanalítica, o infantil é tema significativo na constituição da subjetividade por sua implicação no consciente do sujeito e no próprio modo de funcionamento de seu inconsciente. O conceito de infantil coloca-se como campo de ligação. Nele conflui a estrutura como campo de possibilidades definido a partir de uma história, recuperado a partir do não tempo do inconsciente (TANIS, 1995).

Em se tratando da noção do infantil, Tanis (1995, p. 26) apresenta uma indagação de Pontalis:

Acaso a psicanálise não é, em seu próprio princípio, tanto na teoria quanto na prática, inteiramente movida pela crença, sempre confirmada, de que aquilo que chamamos “adulto” é modelado de uma ponta a outra pelos conflitos, traumas, fantasias e desejos da criança?

O campo do infantil começa a se configurar em Freud a partir de uma interrogação etiológica sobre a neurose. É nesse contexto que o infantil se relaciona principalmente com a dimensão traumática das experiências da criança ou do adolescente (TANIS, 1995).

Para Freud, os registros mnêmicos de experiências infantis incapazes de tradução, que não têm acesso à consciência como tais, originam as patologias neuróticas. Na fase adulta, o infantil continua ativo inconscientemente, influenciando na forma de amar, de se relacionar com o próximo, de lidar com o não afeto do outro e de trabalhar no exercício de sua profissão (ALMEIDA, KUPFER, 2011).

MEMÓRIA EDUCATIVA

Pensar o lugar da memória educativa é necessário a partir do reconhecimento da escrita como cerne do sujeito, constitutiva de prenúncios que nos enunciam e remetem ao que somos.

Almeida e Bareicha (2015) pontuam que, desde a ancestralidade, os humanos produzem registros, “marcas” de memória de vida e acontecimentos. Reverenciada na histórica Grécia, os gregos reconhecem Mnemosyne (deusa da memória), perpetuada em diferentes períodos, alcançando a contemporaneidade

e se inscrevendo como fundante na constituição do sujeito como enigma a ser decifrado.

No dicionário de mitologia grega de Ruth Guimarães (1999), Mnemosyne, a personificação da memória, filha de Urano e Gaia, uniu-se a Zeus durante nove noites seguidas. Deu-lhe, no período de um ano, nove filhas: as musas, representadas sob a forma de jovens mulheres vestidas com roupas longas e flutuantes e um manto, que presidem o pensamento em todas as formas.

Lajonquière (2010) diz que a escrita é posterior à fala, mas não por isso é derivação reduplicada daquela que aconteceu primeiro no tempo. Se, por um lado, ele afirma que não se escreve como se fala, fato reconhecido hoje até pela quase totalidade dos estudos psicolinguísticos e pedagógicos; por outro, não lembramos de quando começamos a falar uma língua chamada, curiosamente, materna. Porém guardamos certas lembranças de nossa labuta mais ou menos escolar com as letras e a escrita. Em suma, há um *plus* na escrita com respeito à fala.

A escrita, para o autor, abre a possibilidade de habitar o mundo de outra forma, isto é, de habitar o campo da palavra e da linguagem. Mais ainda poderia ser dito: instala a possibilidade de habitar mundos diversos, pois a escrita implica outra relação do sujeito consigo mesmo e com os outros. Há escritas e escritas, não apenas considerando a dimensão micro da vida de um sujeito com nome e sobrenome, mas também a história grande, aquela chamada humanidade. Enfim, a escrita finca as raízes na estruturação mesma da vida psíquica (LAJONQUIÈRE, 2010).

A palavra memória vem do latim *memoria*, que quer dizer faculdade de reter ideias, impressões e conhecimentos adquiridos. Lembrança, reminiscência, recordação. Dispositivo em que informações podem ser registradas, conservadas e, posteriormente, recuperadas (FERREIRA, 2010).

Nessa perspectiva, Lajonquière (1999) afirma a necessidade de conhecer o passado para que não se morra subjetivamente. É fundamental que se tenha uma história para poder sustentar-se, construindo uma verdade histórica de maneira que seja possível a recriação da relação com o vivido. Diante disso, percebe-se a memória como constituinte da subjetividade do ser humano, quando, a partir da reflexão, se torna possível a ressignificação do sujeito como participante ativo e criador da própria história.

Em muitos momentos, percebemos o quanto nossos traços de memória compõem influenciando a maneira de agir e ser. Somos feitos de memória, algumas esquecidas; outras presentes; algumas fantasiosas do desejo ou não.

Nesse sentido, a partir dos argumentos apresentados de que devemos recuperar uma história das origens relacionadas à emergência da noção de inconsciente, também ressaltamos que o ato de escrever memórias pode adquirir um sentido de inscrição. O sujeito vai se inscrevendo na ordem discursiva à medida que procura dar conta de uma história que lhe é anterior, “constituindo-se” e recuperando as relações originárias, deparando-se com o lugar do infantil (ALMEIDA; BAREICHA, 2015).

Assim pensando, compreendemos que o professor passou muito tempo em contato com seus professores como aluno, assim como com os colegas, conteúdos e rituais específicos que moldaram o processo de ensino-aprendizagem e a sua singularidade como docente. O resgate dessa memória educativa promove uma reflexão da sua identidade, possibilitando o autoconhecimento, de maneira que também se torne possível uma ressignificação e uma reestruturação da própria história individual e das relações sociais que fazem parte do cotidiano do sujeito (ALMEIDA, 1999).

A DIMENSÃO DA AÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO (SOCIOPSICODRAMA)

Do lugar do sociodrama criado por Moreno, são geradas várias vertentes. De acordo com o interesse da realização, são formas de aplicar o método com influência psicanalítica. Bareicha (1999) remete à postura fenomenológica e existencial, com ênfase nas relações interpessoais, questões grupais, estéticas e transpessoais, enfatizando o pressuposto de que cada sujeito possui uma individualidade única.

O trabalho psicodramático, como aborda Monteiro, Merengué e Brito (2006), é feito de imersão e compreensão. A imersão pressupõe abrir mão de qualquer certeza, de qualquer conhecimento e se lançar no desconhecimento, no não saber. É preciso, entretanto, ter um fio que o sustente, que ligue o pesquisador ao real, ao objetivo. Com isso, ele pode, concretamente, elaborar – dando sentidos à experiência dramática vivida a compreensão.

Moreno traz conceitos de psicodrama como forma de definição e apropriação, bem como um método que penetra a verdade da alma através da ação, método de ação profunda, lidando com as relações interpessoais e as ideologias particulares, aproximando-se da própria vida.

O sociodrama, aliado ao psicodrama, é método sociátrico que funciona na intersecção dos fenômenos sociais e individuais (DAVOLI, 1990). A premissa da sociatria é que não apenas a psique individual precisa ser curada, mas toda a sociedade. A palavra tem duas raízes: o latim *socius* (a outra pessoa) e o grego *ia-treia* (cicatrizar ou curar). O foco de atenção está na interação entre psiques, entre membros do grupo, em suas adesões a outros membros e na natureza da interação com outros grupos (MORENO, 1992).

Em educação, o sociodrama foi introduzido em *settings* educacionais de todos os níveis com o objetivo principal de desenvolver e cultivar a criatividade e a espontaneidade de alunos/estudantes, possibilitando que eles se tornem agentes do próprio aprendizado. Silva (2008) mostra que o intuito, nesse caso, não é o de explorar conteúdos privados e internos dos participantes, mas expandir a consciência sobre certos assuntos e promover o desenvolvimento e o crescimento de papéis profissionais.

Nesse sentido, portanto, Pineau e Le Grand, em seus escritos, trazem as práticas da história de vida como fronteiras do existencial e do profissional, do público e do privado, do invisível ao visível. A partir dela, a pesquisa e a construção de sentido remetem a fatos temporais. Interessante pensar que buscamos nossa origem, visto a história de vida de comunidades primitivas, memória coletiva que repercute em uma realidade social.

A novidade conceitual real do livro de Pineau e Le Grand é mostrar como os mecanismos de autonomia formam uma ponte entre as dimensões cognitivas da vida e a dimensão humana e social do conhecimento, a que qualquer explicação cognitiva deve finalmente acabar. Nisso reforça a ideia de que somos história de outras histórias.

UM OLHAR NA APRENDIZAGEM

Na etiologia da histeria, Freud (1996, p. 190) afirma:

Imaginemos que um explorador chega a uma região pouco conhecida onde seu interesse é despertado por uma extensa área de ruínas, com restos de paredes, fragmentos de colunas e lápides com inscrições meio apagadas e ilegíveis. Pode contentar-se em inspecionar o que está visível, em interrogar os habitantes que moram nas imediações – talvez uma população semibárbara – sobre o que a tradição lhes diz a respeito da história e do significado desses resíduos arqueológicos, e em anotar o que eles lhe comunicarem – e então seguir viagem. Mas pode agir de modo diferente. Pode ter levado consigo picaretas, pás e enxadas, e colocar os habitantes para trabalhar com esses instrumentos. Junto com eles, pode partir para as ruínas, remover o lixo e, começando dos resíduos visíveis, descobrir o que está enterrado. Se seu trabalho for coroado de êxito, as descobertas se explicarão por si mesmas: as paredes tombadas são parte das muralhas de um palácio ou de um depósito de tesouro; os fragmentos de colunas podem reconstituir um templo; as numerosas inscrições, que, por um lance de sorte, talvez sejam bilíngues, revelam um alfabeto e uma linguagem que, uma vez decifrados e traduzidos, fornecem informações nem mesmo sonhadas sobre os eventos do mais remoto passado em cuja homenagem os monumentos foram erigidos. *Saxa loquuntur!* (as pedras falam).

Na aprendizagem, percebemos o quanto é importante explorar com o olhar voltado para o significante do que se fez aparecer ou não e a partir desse olhar trabalhar para o conhecimento significativo.

As elaborações de Freud em “Lembranças encobridoras” (1980) são reconhecidamente inspiradoras no que diz respeito à memória e às lembranças da infância, trazendo a inscrição do infantil no psiquismo.

Ninguém contesta o fato de que as experiências dos primeiros anos de nossa infância deixam traços inerradicáveis nas profundezas de nossa mente. Entretanto, ao procurarmos averiguar em nossa *memória* quais as impressões que se destinaram a influenciar-nos até o fim da vida, o resultado é, ou absolutamente nada, ou um número relativamente pequeno de recordações isoladas, que são frequentemente de importância duvidosa ou enigmática. É somente a partir do sexto ou sétimo ano – em muitos casos, só depois dos dez anos – que nossa vida pode ser reproduzida na memória como uma cadeia concatenada de eventos. Daí em diante, porém, há também uma relação direta entre a importância psíquica da experiência e sua retenção na memória. (FREUD, 1980, p. 132).

Como conceito de “lembração encobridora”, Freud remete àquela que deve seu valor enquanto lembrança não a seu próprio conteúdo, mas às relações existentes entre esse conteúdo e algum outro que tenha sido suprimido. Nossas primeiras lembranças infantis serão sempre um tema de especial interesse pelo fato de as impressões de maior importância para todo o nosso futuro geralmente não deixarem quaisquer imagens mnêmicas atrás de si, levando-nos a refletir sobre a origem das lembranças conscientes em geral.

Remontando a memória educativa de alguns professores em meio a conceitos e escritos freudianos, podemos vislumbrar a singularidade do sujeito permeado por sua subjetividade constitutiva:

“[...] Lembro da minha agonia de tentar ensinar o alfabeto e aqueles meninos olhavam para mim e diziam: professora nem adianta que eu não decoro” (Professora/memória educativa).

Freud diz que nossas lembranças infantis mostram nossos primeiros anos não como eles foram, mas tal como apareceram nos períodos posteriores em que as lembranças foram despertadas. Nesses períodos de despertar, as lembranças infantis não emergiram como as pessoas costumam dizer; elas foram formadas nessa época. E inúmeros motivos, sem nenhuma preocupação com a precisão histórica, participaram de sua formação, assim como da seleção das próprias lembranças.

Sem dúvida, as experiências vividas na infância se presentificam na formação humana:

“Todas as vivências que tive, das mais dolorosas às mais suaves, me ajudaram a construir o que sou” (Professora/memória educativa).

Nesse sentido, podemos pensar que o aprender implica de certo modo uma atividade em contexto específico, relacionado ao local, ao momento, às pessoas envolvidas e às condições, ou seja, a relação com o saber está além da relação com o mundo em um sentido geral. É também relação com esses mundos particulares, meios, espaços nos quais se vive e aprende.

Na fala da professora, no parágrafo posterior, são notórias as marcas da infância como norteadoras de uma personalidade regada de singularidades, afetando toda uma vida.

“Eu não era feliz na escola, não tinha amigos, me isolava e me sentia sozinha. Talvez por ser tímida e reservada. Era como se uma câmera estivesse me filmando o tempo inteiro, medo de decepcionar e de confiar nas pessoas. Vivia com a testa franzida... e ao mesmo tempo achava que tinha que me comportar e ser uma menininha educada ao extremo. Percebo que até hoje me cobro e sou muito sozinha, não gosto muito de gente. Acho que foram as vivências que tive na infância, a minha criação, elas me constituíram e continuam em mim como marca da minha personalidade” (professora/ entrevista).

Nessa perspectiva, Lajonquière (1999) afirma que educar é transmitir marcas simbólicas que possibilitem ao pequeno sujeito usufruir um lugar de enunciação no campo da palavra e da linguagem, a partir do qual seja possível se lançar às empresas impossíveis do desejo. O conceito de educação recobre o de laço social. Para Lacan (1998), discurso é justamente o que faz o laço social, gerando uma definição que atrela o falante ao Outro de um modo estrutural. Dessa perspectiva, educar torna-se a prática social discursiva responsável pela imersão da criança na linguagem tornando-a capaz, por sua vez, de produzir discurso, ou seja, de dirigir-se ao Outro, formando, com isso, um laço social.

A impossibilidade faz com que, na psicanálise, na política e na educação, os resultados sempre deixem a desejar, pois eles estão sempre aquém ou além do pretendido, como pensa Lajonquière (1999). Essa posição também é sustentada por Voltolini (2011), para quem a impossibilidade afirmada por Freud diz respeito à ausência de controle de três ofícios: do curar, ao lado do educar e do governar.

Essa informação é um fato verificável na educação, visto que não controlamos tudo; existe um real que foge à apreensão simbólica. O aprender implica atividade em contexto específico, relacionado ao local, ao momento, às pessoas envolvidas e às condições. A relação com o saber está além da relação com o mundo em um sentido geral. É também uma relação com esses mundos particulares, meios e espaços nos quais se vive e se aprende.

Não se pode negar a dimensão subjetiva do homem, esta que se faz presente ou se atualiza nas atitudes humanas. A subjetividade, portanto, retira o homem da perspectiva biologizante, que desconsidera o inconsciente como um componente importante. O inconsciente, no entanto, só se torna presente por meio da dimensão simbólica da palavra, esse dom e campo privilegiado.

Mannoni (2004) cita que os fatos vividos por uma criança, que poderiam ser

testemunhados por outros, são, ao mesmo tempo, o conjunto das percepções que ela têm deles e o valor simbólico que se depreende do sentido que essas percepções assumem para o narcisismo do sujeito (amor pela imagem de si). Esse encontro depende das palavras, justas ou não, pronunciadas a seu propósito pelas pessoas ouvidas por ela; essas palavras (ou sua falta) se conservarão e se representarão na sua memória como representativas verdadeiras ou falsas do experimentado vivido.

A importância dos professores quanto à formação humana de seus alunos presentifica-se na fala de professores como algo permanente e de muito significativo na vida futura e formativa, representando o que há de mais valioso.

“[...] Meus professores sempre foram meus exemplos. Nesta escola com a tia recebemos aula de formação humana: ser é melhor e mais importante do que ter. E esta filosofia caminha comigo” (Professora/memória educativa).

De outro modo, Guimarães (2007) sustenta que o enlace entre a psicanálise e a educação se faz no dia a dia, possibilitando uma forma diferenciada de posicionamento do educador diante das questões que se apresentam no processo de ensinar e aprender. A dimensão do inconsciente, o lugar de suposto saber que o educador ocupa na relação com o educando e a posição do educador com relação ao objeto de conhecimento são aspectos que fazem parte de um novo olhar, de uma nova forma de considerar os processos de aquisição do conhecimento e das relações que se dão no espaço escolar, ressignificadas pelo campo da psicanálise.

O inconsciente guarda lembranças que estão na formação e no dizer de professores, os quais, em meio a escrita, desvelam o que foi feito com o que fizeram deles:

“De todas as memórias, as mais importantes são os olhares atravessados que recebi de docentes que passaram por mim. O que fiz com eles? Eu os deixei passar... Pois o que aprendi de mais significativo é como eu olharia para as pessoas ao meu redor, principalmente as crianças que como eu, esperam um olhar de acolhimento para suas angústias, esperam um colo para o mundo que carregam” (Professora/memória educativa).

Por fim, o encontro entre o que foi ensinado e a subjetividade de cada um é o que possibilita a aprendizagem, gerando novos conhecimentos. A realidade desejada seria o olhar sensível do professor respeitando a individualidade acima de seu suposto saber.

É possível vislumbrar a importância da escrita da memória educativa constituindo o sujeito em seu processo educativo, trazendo marcas que remontam ao infantil presente em todo processo subjetivo. Somos feitos daquilo que se foi e que insiste em se fazer presente.

À medida que o professor se coloca como alguém que não é o dono do saber, nem de todas as certezas absolutas, o educador está identificado na relação pedagógica com o aluno. A aquisição do conhecimento depende estreitamente da relação do aluno com seus professores. Os educadores investidos da relação afetiva primitivamente dirigida aos pais se beneficiarão da influência que estes últimos exerciam sobre a criança e poderão, desse modo, contribuir para a formação do ego ideal dessa criança (FREUD, 1976).

Hannah Arendt, no livro “A condição humana”, de 2007, aponta que não somos autores de nossa vida e história. O indivíduo não é seu próprio criador. Ele é condicionado por um conjunto de elementos que contribuem para sua fabricação e sua subjugação. Desse modo, a psicanálise evidencia que somos resultado e expressão de nossa história de vida. Não somos autores nem senhores de nossa história, mas efeitos dela (CHAUÍ, 2000).

Importante ressaltar a interferência das vivências sociopsicodramáticas que se fizeram fundantes na análise de dados em que o dispositivo da memória educativa, juntamente com a vivência, fez com que percebêssemos os processos de identificação e transferência. Aí, o vínculo didático reforça o ser infantil e o sujeito em sua singularidade.

Interessante pensar no olhar de professores projetados em um presente, sendo sentido significativo para seu aluno como criação de realizações:

“Ela me dava um certo medo, ela não sorria, não era carinhosa, era seca.... Quando iniciei o primeiro ano primário, minha professora era magra, elegante, amorosa, gostava dela.... Todas as vivências que tive, das mais dolorosas às mais suaves, me ajudaram a construir o que sou, uma professora que olha para a criança e busca um vínculo de ligação com aquele universo de possibilidades” (Professora/memória educativa).

Desse modo, na leitura das análises feitas, deparamo-nos com momentos de mal estar/frustração e, ao mesmo tempo, laços de pertencimento que clarificam as vicissitudes vividas no processo educativo. Toda essa vivência veio ao encontro

da abordagem psicanalítica de que não somos donos de nossa morada e não controlamos tudo, visto que nos constituímos de marcas e significados, nos quais o eu inconsciente é regado de momentos em que nos presentificamos.

Este trabalho nos permitiu reconhecer o “*quantum*” do infantil emerge e se presentifica no processo educativo pela via transferencial, regada de marcas subjetivas, clareando a relação do sujeito no processo de aprendizagem com sua subjetividade-vivências. É importante para o educador compreender esse processo através do aporte psicanalítico, vislumbrando o infantil que o constitui. Lança-se, assim, um outro olhar sobre si mesmo e as marcas que o constituem como sujeito, de certa forma libertando-o de amarras e permitindo que se possa criar ao ensinar, e que seus alunos aprendam por amor!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Inês; BAREICHA, Paulo. **Da escrita à inscrição: o lugar do infantil na constituição subjetiva do professor.** Congres International Psychanalyse. Et Education, Paris, 2015.

ALMEIDA, Sandra. **A psicanálise e os impasses da educação.** São Paulo. Lugar de Vida / Lepsi, 1999.

ALMEIDA, Sandra; KUPFER, Maria (Org.). **A psicanálise e o trabalho com a criança-sujeito.** 1. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

ARENDT, H. **A Condição Humana.** Rio de Janeiro: Forence Universitária, 2007.

BAREICHA, Paulo. Psicodrama, teatro e educação: em busca de conexões. **Linhas Críticas**, v. 4, n. 7-8, 1999.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia.** São Paulo: Ática, 2000.

DAVOLI, Cida. Psicodrama e sociodrama: uma caracterização. **Revista Brasileira de Psicodrama**, v. 2, n. 2, p. 25-28, 1990.

FERREIRA, Aurélio. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.** Curitiba: Positivo, 2010.

FREUD, Sigmund. A Etiologia da Histeria. In: **Edição Standart Brasileira obras psicológicas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Imago, v. 3, 1996.

FREUD, Sigmund. Extratos dos documentos dirigidos a Fliess. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas completas de S. Freud**. Rio de Janeiro: Imago, v. 1, 1980. 243-380 p.

FREUD, Sigmund. Cinco lições de Psicanálise. In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, v. VII, 1976[1913].

GUIMARÃES, Beatriz. **Escrita e autoria: efeitos da escrita sobre o sujeito que escreve**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2007 (Dissertação de Mestrado).

GUIMARÃES, R. **Dicionário da Mitologia Grega**. São Paulo: Cultrix, 1995.

KUPFER, Maria. **Educação para o Futuro: Psicanálise e educação; 3ª edição**. São Paulo: Escuta, 2007.

LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 5: As formações do inconsciente**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

LAJONQUIÈRE, Leandro. **Figuras do Infantil: a Psicanálise na vida cotidiana com as crianças**. Petrópolis: Vozes, 2010.

LAJONQUIÈRE, Leandro. **Infância e ilusão (Psico)Pedagógica**. Escritos de psicanálise e educação. Petrópolis (RJ): Vozes, 1999.

LAPLANCHE, Jean e PONTALIS. **Vocabulário da Psicanálise**. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

MANNONI, Maud. **A primeira entrevista em Psicanálise**. Paris: Elsevier, 2004.

MORENO, Jacob. **Quem sobreviverá? Fundamentos da sociometria, da psicoterapia de grupo e sociodrama**. Goiânia: Dimensão, 1992.

MONTEIRO, André; MERENGUÉ, Devanir; BRITO, Valéria. **Pesquisa quantitativa e psicodrama**. São Paulo: Ágora, 2006.

MRECH, Leny (Org.). **O impacto da psicanálise na educação**. São Paulo, Avercamp, 2005.

NASIO, Juan-David. **Introdução às obras de Freud**, Rio de Janeiro, Zahar, 1995.

PINEAU, Gaston; GRAND, Jean. **Les Histories de Vie**. II. ed. Paris: Universtaies de France, 1996.

PLASTINO, Carlos. **O primado da afetividade**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

SILVA, Helena. **Sociodrama: um espaço de refúgio, liberdade e criatividade!** Contributos da metodologia sociodramática na formação de educadores sociais. *Revista Brasileira de Psicodrama*, v. 16, n. 2, p. 87-100, 2008.

TANIS, Bernardo. **Memória e temporalidade**, São Paulo, Casa do Psicólogo, 1995.

VOLTOLINI, Rinaldo. **Educação e psicanálise**, 1º reimpressão, Rio de Janeiro, Zahar, 2011.

ESCOLARIZAÇÃO: ESCUDO CONTRA A VIOLÊNCIA? A ESCOLA E O LAÇO SOCIAL

MAURO GLEISSON DE CASTRO EVANGELISTA
INÊS MARIA M. Z. PIRES DE ALMEIDA

Este texto analisa a importância social da escola no enfrentamento das violências entre a população adolescente e/ou jovem. Iniciamos por um diálogo com os números para demonstrar que, tanto nos EUA (HARLOW, 2003; LOCHNER; MORETTI, 2001) quanto no Brasil (BRASIL, 2015a; DISTRITO FEDERAL, 2013), o nível de escolarização dos adolescentes e jovens privados de liberdade ou em cumprimento de outra medida socioeducativa é muito baixo. Utilizaremos, para este estudo, os índices de homicídio como analisadores do fenômeno da violência.

Cerqueira et al. (2016a) e Waiselfisz (2013; 2015) apresentam um perfil das vítimas de homicídio no país, e o perfil dos adolescentes autores de atos infracionais é levantado pela CODEPLAN (DISTRITO FEDERAL, 2013) e A Presidência da República (BRASIL, 2012; 2015a; 2015b). A análise desses dados revela uma similaridade de perfis entre vítimas e autores de homicídios, sendo que a autoria é maior para a população jovem que para a de adolescentes (SILVIA; OLIVEIRA, 2015).

O fenômeno da violência evidencia-se sobretudo entre jovens e adolescentes do sexo masculino, negros, com baixo poder aquisitivo, baixa escolarização, residentes em territórios ditos de vulnerabilidade. Essa é, inclusive uma realidade ocidental, como demonstra Farrington (2002). Cerqueira (2014) elabora uma reflexão-informação-denúncia segundo a qual o encarceramento de jovens pobres, negros e de baixa escolaridade cresceu mais de 1.000% entre o ano de 1980 e o ano de 2014. Esses dados demandam que se analise também o fato do hipercarceramento (BRASIL, 2015a) de um Estado penal com o olhar dos pesquisadores que denunciam o racismo, o que não é objeto deste artigo.

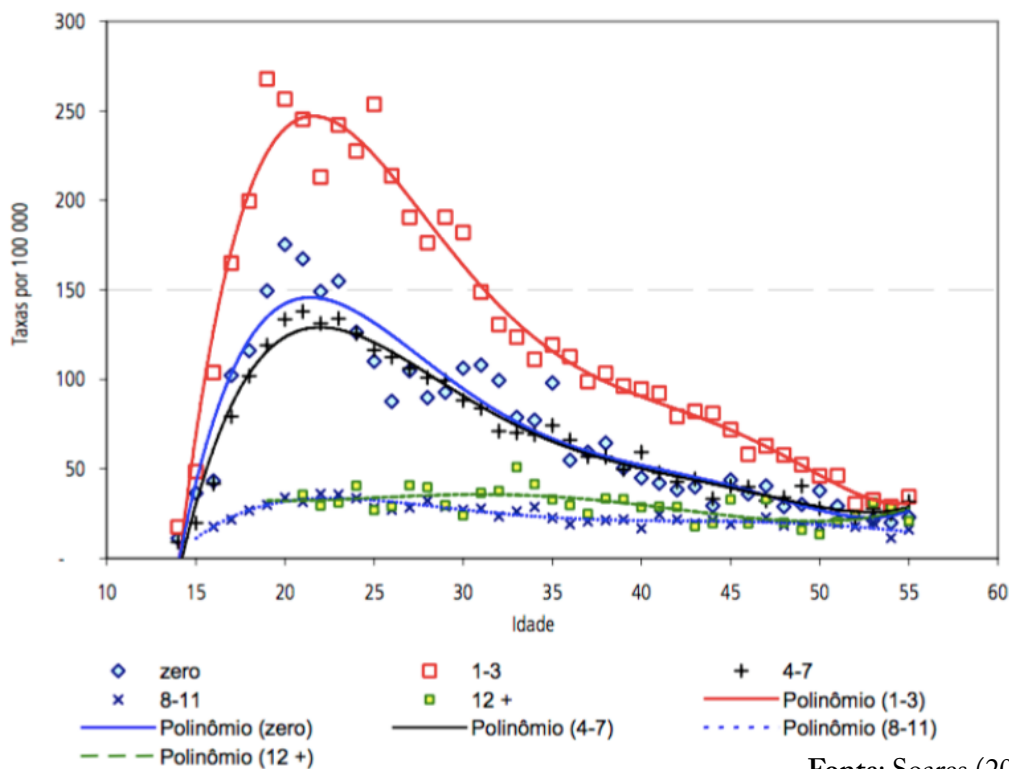
Os dois primeiros estudos correlacionaram o perfil das vítimas de homicídio – em nossa compreensão, um importante analisador do fenômeno da violência – com os anos de escolarização, haja vista que o Brasil é muito carente em levan-

tamentos estatísticos sobre a violência, restando alguns poucos esforços, quase todos com base no Sistema de Informação de Mortalidade (SIM), do Ministério da Saúde (MS). Destacamos os esforços do Fórum Brasileiro de Segurança Pública.

A escolarização salta aos olhos de pesquisadores, inclusive em estudos que não buscaram essa correlação, como fator de reconhecida eficácia, eficiência e efetividade, além de ser uma das poucas variáveis que permite interferência por meio de políticas públicas. De resto, tanto Soares (2007) quanto Cerqueira e Coelho (2015) demonstram que a renda, neste caso, não é tão efetiva quanto à escolarização e que, em alguns casos, a renda se torna mesmo fator de risco.

Para nós, é antológico o estudo realizado por Soares (2007), “Educação: escudo contra o homicídio?”, no qual o autor, à época diretor do IPEA, demonstrou uma forte correlação entre os anos de escolarização e a vitimização por homicídio. Esse estudo destaca outros realizados no Brasil que não exploraram essa correlação e sequer a perceberam. Utilizando os dados do Censo Demográfico e do Sistema de Informação de Mortalidade do DATASUS-MS, referentes ao ano 2000, Soares (2007) demonstrou o que se segue:

Gráfico 1 – Taxas de homicídios por idade simples e escolaridade (homens)



Fonte: Soares (2007)

O gráfico sugere que:

A. Excetuando-se a variável *renda*, a probabilidade de um homem que tenha frequentado a escola por até três anos ser vítima de homicídio é o dobro da de um homem que possui entre 4 e 7 anos de escolarização, e o triplo de um homem com 12 ou mais anos de frequência à escola.

B. “A diferença na probabilidade de morrer vítima de homicídio entre um homem com 1 a 3 anos de estudo e outro com ensino superior é de 236 por 100 mil” (SOARES, 2007, p. 27).

C. Diante dos dados, a primeira indagação que nos ocorre é se essa correlação não seria influenciada pelo fator *renda*, razão pela qual o autor buscou isolar essa variável. Mas, ressalta ele, a depender do contexto, “... renda aumenta a probabilidade de um indivíduo morrer vítima de homicídio, enquanto a escolaridade a diminui” (SOARES, 2007, p. 23).

Macedo et al. (2001) também indicam que um indivíduo com capital cultural médio e capital econômico baixo possui uma probabilidade de 14 mortes/100 mil habitantes, ao passo que, quando se acumulam capital cultural e econômico baixo, a probabilidade de ser vítima de homicídio sobe para 35/100 mil habitantes. Já o capital cultural médio e capital econômico médio possuem uma taxa de probabilidade da ordem de 13/100 mil habitantes, ou seja, evidencia-se que a escolarização é mais significativa que a renda.

Continuando sua análise, Soares (2007) indica que, além dos anos de escolarização, jovens do sexo masculino morrem mais que mulheres e pessoas mais velhas. Lembrar que essas são variáveis de uma correlação esclarece que, se mudarmos as variáveis, mudaremos o resultado. Todavia, como não é possível “[...] mudar o sexo das pessoas nem envelhecê-las, a única política pública passível de forte atuação sobre estes significativos determinantes do homicídio é a educação” (p. 28). É, pois, muito interessante perceber como um econometrista, que faz questão de se identificar como “não pedagogo”, chega, por meio de análises de dados quantitativos obtidos em levantamentos nacionais, a conclusões tão sensíveis e fortes sobre a importância da política de escolarização. E como não tem respostas, formula a hipótese de que:

[...] exista no processo educacional um conteúdo de convivência, ou até cidadania, que não tem valor econômico direto, mas que oferece proteção contra a violência. [...] imaginamos que talvez seja fruto do fato de interagir com outras crianças em um ambiente no qual, bem ou mal, o conflito é mediado. [...] é possível que a escola forneça um escudo educacional que proteja principalmente quem o detém, mas também terceiros que possam vir a entrar em situações de conflito com o detentor do escudo. A única conclusão – tentativa – é que a educação formal parece ter um efeito redutor muito forte sobre a taxa de homicídio, e que isto possivelmente se deva ao papel socializador da escola. [...] evidência substantiva a favor de manter as crianças na escola, mesmo se a aprendizagem de conteúdos ficar abaixo das expectativas, já reduzidas, da sociedade. [...] mesmo que uma criança de baixo status socioeconômico frequentando uma escola com professores mal pagos e mal formados não esteja aprendendo português ou matemática a contento, ela está aprendendo um modo de socialização que eventualmente poderá salvar-lhe a vida. E mais: é possível que, ao ensinar esta criança a como lidar com o conflito de modo não letal, a escola esteja também salvando a vida de terceiros.

A conclusão inexorável é que a política educacional deve fazer tudo ao seu alcance para manter a criança na escola, mesmo que a aprendizagem de conteúdos acadêmicos seja aquém do desejado. Nesse sentido, políticas de progressão continuada devem ser incentivadas ao máximo, uma vez que há uma relação conhecida entre ser reprovado e evadir do processo educacional. Não se trata apenas de aprender a ler e escrever: é questão de vida e morte. (SOARES, 2007, p. 28-29).

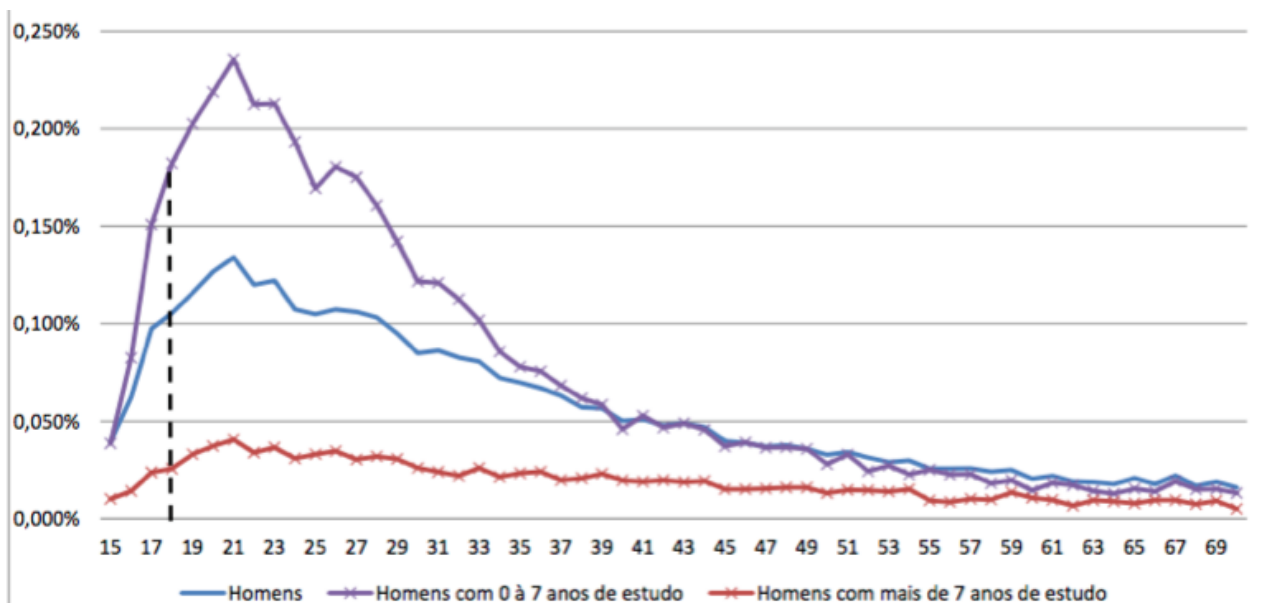
Outro importante estudo sobre a questão, que pode ser visto como uma atualização do primeiro, é realizado por Cerqueira e Coelho (2015), também em nome do INEP, que, utilizando-se de dados do Censo Demográfico e do Sistema de Informação de Mortalidade do ano de 2010 [dez anos mais recentes que os de Soares (2007)], reiteram os achados do primeiro por meio de técnicas econométricas muito sofisticadas. Os autores demonstram, conforme ilustra o Gráfico 2, que controlando pela Unidade Federativa de residência, estado civil e idade, as chances de um indivíduo com até sete anos de estudo sofrer homicídio no Brasil são 15,9 vezes maiores do que as de alguém que ingressou no ensino superior.

O ápice da curva de morte por homicídios dos jovens se dá em torno dos 21 anos. Nessa idade, a crista dos sujeitos com 1 a 3 anos de escolaridade é o dobro da altura da curva de morte dos que terminaram pelo menos os anos iniciais do Ensino Fundamental (4 a 7 anos de escolarização) e quase oito vezes mais alta

que o pico dos que possuem o Ensino Médio completo (12 anos ou mais de escolarização). Essa inversão de proporcionalidade continua também para o Ensino Superior, visto que o sujeitos com Ensino Médio completo ou incompleto possuem 9,7 mais chances de serem assassinados do que os primeiros. Já os homens com mais baixa escolaridade, com até sete anos de estudo, possuem 15,7 vezes mais chances de sofrer homicídio em relação aos que possuem uma graduação (CERQUEIRA; COELHO, 2015).

Esses mesmos autores promovem ainda um exercício contrafactual de considerar que se todos os sujeitos com 15 anos ou mais tivessem acesso ao primeiro ano do Ensino Médio, o número de homicídios reduziria 43,3% no Brasil, o que equivaleria a 22.442 vidas preservadas apenas no ano de 2014.

Gráfico 2 – Probabilidade de ser vítima de homicídio por idade e nível de escolaridade



Fonte: Cerqueira e Coelho (2015).

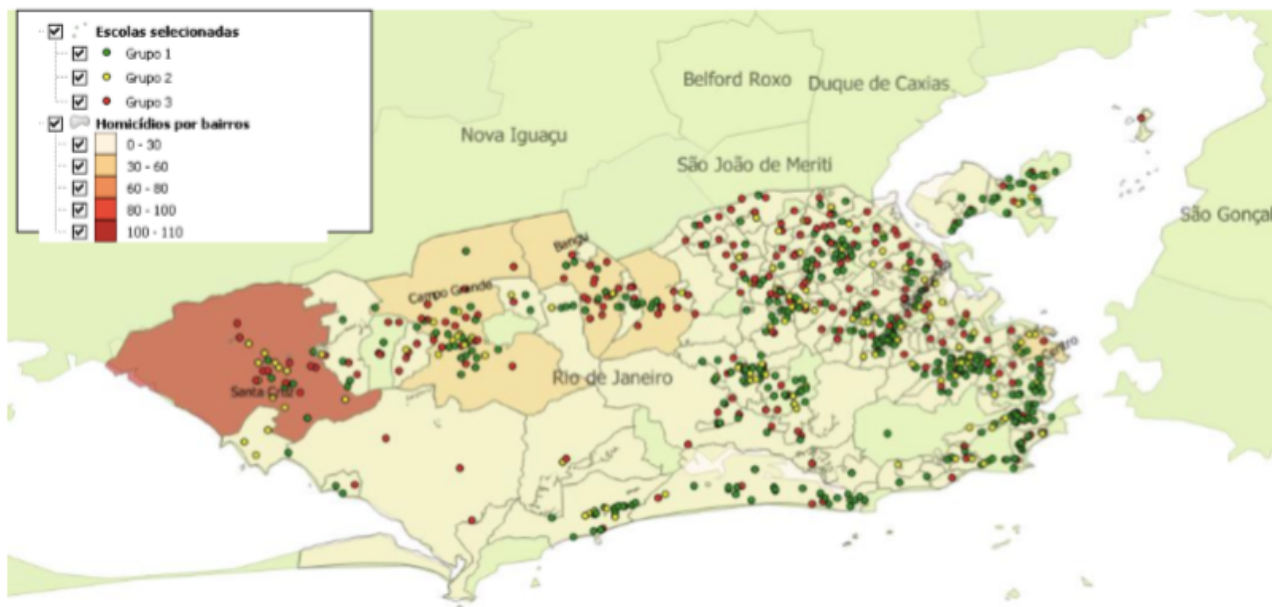
Os econométristas concluem que:

É chegado o momento de investirmos recursos e esforços para fazer cumprir a lei e mudar os incentivos a favor do crime, sobretudo, no que se refere à juventude. Apenas as mentes muito criativas imaginam que se pode mudar tais incentivos por endurecer a punição. Não há racionalidade econômica que explique que o jovem ao completar 18 ou mesmo 16 anos irá se abster de cometer crimes em função de uma suposta lei mais dura. Além do custo esperado da punição, que depen-

de da probabilidade de ser preso e condenado, ser baixíssimo no Brasil, os potenciais benefícios de curto prazo do crime são altíssimos – como ostentar uma arma, obter bens materiais e simbólicos antes não permitidos a esse jovem – vis-à-vis a alternativa da invisibilidade social. Perde-se tempo com retórica que dá votos e se sacia a sede de vingança da população assustada, quando se deveria focar em mecanismos para aumentar a efetividade da investigação policial e da justiça criminal como um todo; e garantir oportunidades, supervisão e orientação para que o garoto de hoje não seja o bandido de amanhã (CERQUEIRA; COELHO, 2015, p. 21).

Um terceiro estudo que evocamos foi conduzido por Cerqueira et al. (2016b), como parte do pacto nacional pela diminuição da mortalidade nos municípios brasileiros, pelo qual os pesquisadores aproximam o *zoom* sobre os 85 municípios brasileiros com maiores índices de homicídios no país, representando 48,6% do total de homicídios para o ano de 2014. Logo, percebem que os homicídios em larga escala são um fenômeno muito localizado, mesmo porque, ao aproximarem ainda mais o *zoom* nesses municípios, descobrem que eles se dão em bairros específicos, conforme indica o Mapa 1 abaixo. No Rio de Janeiro, os maiores índices de homicídios se encontram em 10% dos bairros cariocas (17 bairros).

Mapa 1 – Taxa de abandono escolar no Ensino Médio e Homicídios no Rio de Janeiro



Fonte: Cerqueira et al. (2016b).

Os autores do estudo em tela buscam perceber a qualidade das escolas que se encontram nesses bairros para demonstrar uma correlação muito intrigante, visualmente clara no Mapa 1: considerando o homicídio como fenômeno indicador da violência, e os indicadores que se seguem na Tabela 1, próprios do INEP – MEC, para a qualidade das escolas, *as melhores escolas do país se encontram nos bairros menos violentos, e as piores escolas se encontram nos bairros mais violentos.*

Tabela 1: Indicadores da qualidade do trabalho docente do INEP-MEC

Indicadores:
Regularidade do corpo docente
Nível Socioeconômico
Complexidade de Gestão Escola
Percentual de Docentes com curso superior
Média de Alunos por Turma
Média de Horas-Aula diária
Taxa de Distorção Idade-Série
Taxa de Reprovação
Taxa de Abandono
Indicador de Esforço Docente

Fonte: Diset/Ipea

A Tabela 2 compara a taxa de reprovação entre os bairros mais e menos violentos para demonstrar que essa taxa é 9,5 vezes maior nos primeiros, assim como a taxa de abandono e a taxa de distorção idade-série, respectivamente 3,7 e 5,7 mais altas nas localidades mais violentas.

Tabela 2 – Média de indicadores selecionados de educação entre os bairros mais violentos e mais pacíficos do Rio de Janeiro

	Taxa de Distorção Idade-Série - no Ensino Médio (melhor 0 - 100)	Taxa de Reprovação - no ensino Médio (melhor 0 - 100)	Taxa de Abandono - no ensino Médio (melhor 0 - 100)
Média dos 30 bairros mais violentos	36,2	16,3	7,5
Média dos 30 bairros mais pacíficos	6,3	1,7	2,0

Fonte Sinesp/Senasp/MJ e Inep/Mec. Elaboração Ipea/Diest. Trata-se de um cálculo meramente ilustrativo, onde contabilizamos os últimos 30 bairros da Tabela 8.

Fonte: Cerqueira et al. (2015)

Deixamos que os próprios autores, que não são (e por não serem) da área da educação apresentem as considerações finais de seus estudos:

[...] Enquanto a maioria das escolas localizadas no bairro mais violento (Santa Cruz), em 2014, se encontrava entre as 30% piores escolas, em relação à taxa de abandono escolar, considerando todas as escolas do Estado do Rio de Janeiro, as escolas localizadas nas áreas mais pacíficas e mais nobres da cidade (como Barra e zona sul) se inseriam no conjunto das 30% melhores. [...] Parte significativa das escolas localizadas nesse bairro participava do conjunto das piores do Estado do Rio de Janeiro nos quesitos complexidade, média de alunos por turma, indicador de esforço docente (carga de trabalho), além da taxa de abandono, já citada. Ou seja, são escolas que têm mais de 500 alunos; funcionam em três turnos, com várias etapas de ensino, inclusive EJA; com turmas com excessivo número alunos; e professores com carga de trabalho também excessiva, sendo que muitos desses docentes possuíam mais de 400 alunos e lecionavam em várias escolas e turnos. Nesse sentido, não é surpreendente a alta taxa de evasão escolar observada (CERQUEIRA *et al.*, 2016b, p. 49).

Ao mesmo tempo em que os estudos econométricos evocados aqui retiram do campo da crença, do desejo ou do *slogan* do populismo político, tão explorado pelos candidatos ao legislativo e executivo, a importância social da política pública de escolarização, convocam-nos, enquanto cientistas da educação, a refletir sobre os achados de nossos colegas econométricos. O que as ciências sociais e a Pedagogia, mais especificamente, tem a nos falar sobre a questão?

Podemos então fechar com algumas conclusões: a escola exerce uma importante função social quando se afirma como escudo contra a violência; apesar disso, os investimentos do Estado ainda são precários, insuficientes e mal aplicados. Todavia, para além das hipóteses explicativas apresentadas pelos autores, o que temos a dizer do lugar de cientistas sociais?

Os dados revelam uma grande preocupação da política nacional de escolarização representada pelo Ministério da Educação: a escolarização dos adolescentes, mais especificamente da população entre 15 e 17 anos. Conforme pode ser comprovado em FGV (2009) e UNICEF (2013), localizam-se nessa faixa etária os maiores índices de evasão escolar (muito acima dos índices das demais idades). Não por acaso, de acordo com a CODEPLAN (DISTRITO FEDERAL, 2012), essas também são as idades em que havia, em todos os meses de 2011, mais adolescentes de 15 e 17 anos cumprindo medidas socioeducativas no DF. Apesar de

não ser objeto de desenvolvimento deste texto, convém informar que os adolescentes que adentram as Unidades de Internação socioeducativas do DF são em sua quase totalidade oriundos dos bolsões de miséria de Brasília, recentemente denominados territórios de vulnerabilidade social, conforme estudo do DIEESE (2011).

E, por fim, relembrar que possuem histórico de graves conflitos com a escola: são defasados na relação idade-série/ano de escolaridade, possuem histórico de reprovação, transferências de escola por questões disciplinares à revelia de seus interesses ou de seus familiares, possuem baixa escolaridade, encontram-se evadidos da escola e, quando estão matriculados, não são frequentes; ao mesmo tempo em que acreditam na Escola como possibilidade de transformação de vida, não gostam dela, colocam-na inclusive entre as instituições onde foram violentados, conforme demonstra especificamente o estudo do Distrito Federal (2013). Alguns desses dados estão presentes também em outros documentos (BRASIL, 2012, 2015a, 2015b). Também não é por acaso ser durante os períodos de férias e recesso escolar que se dão os picos de apreensões. Esses dados desafiadores praticamente exigem um diálogo com os educadores. É o que pretendemos fazer brevemente a seguir.

Nosso pressuposto básico, quase lugar comum, é de que a família, enquanto mito moderno-burguês, substituta de tradicionais formas de socialização, não vem conseguindo tanto êxito quanto outrora nos processos de socialização da psique, como bem demonstraram os dados aqui citados e como explicam, a seguir, Lasch (1983 e 1991) e Roudinesco (2003).

Para Lasch (1983), a tradição sempre soube como educar seus filhos. O liberalismo, com sua burocracia tecnocrática em conluio com a indústria da propaganda, utilizando-se das lacunas que eles próprios construíram, venderam meias verdades que usurparam dos pais o saber sobre a educação de seus filhos, alienando-os desse papel. O autor argumenta que não foram novas necessidades que criaram as novas profissões, mas o oposto. Hoje, essa mesma tecnocracia, ante a impotência e falência de suas meias verdades, culpabiliza as famílias e as responsabiliza.

De outro modo, Roudinesco (2003), com formação e articulações de área semelhante à de Lasch (1991), percebe essa instituição como “[...] frágil, neurótica, consciente de sua desordem” (p. 152). A família é mais um desejo, inclusive

de grupos que a condenam, do que algo idealizado. Uma instituição sensível a crises próprias do momento atual, metamorfoses que traduzem as angústias de um mundo abalado pelas suas próprias inovações.

Todavia, Walsh (2005), como grande especialista do tema, afirma que apesar de todos os ataques e metamorfoses pelos quais passa o mito da modernidade, a família permanece reinventando-se como espaço privilegiado de socialização das psiques. Isso posto, resta-nos trabalhar com essa instituição, e o que dela advém, com suas possibilidades e limitações, muitas delas decorrentes do modo de produção capitalista com suas contradições.

A escola ainda é a instituição mais importante no processo de construção do laço social, de afiliação à *polis*. Contudo, essa instituição vivencia desafios muito próprios do momento em que vivemos, os quais apresentaremos de forma esquemática como resposta aos econométristas e réplica da discussão que instigaram:

1. Chegaram aos bancos escolares brasileiros, nas últimas décadas do século XX, por imposição do capitalismo internacional, parcelas da população que antes não tinham acesso e para as quais a escola não se reinventou. Barbosa (2009) nos chama a atenção para observarmos a estreita relação entre desigualdades sociais e as diferenças de acesso à educação e sucesso no sistema escolar, pois o que de fato o sistema provocou, segundo Freitas (2002) nada mais foi do que internalizar a exclusão por meio de um perspectiva ideológica que legitima as desigualdades educacionais. Gentile (2009) nos chama a repensar essa instituição de forma que a desigualdade social não continue se conjugando com os processos de desigualdade na educação. Dubet (2003) aponta que ela pode até ter se tornado mais acessível, mas continua injusta, visto que a desigualdade de acesso foi substituída pela desigualdade de sucesso. Colombier, Mangel e Perdriault (1989, p. 25) sintetizam nossos anseios ao afirmarem que:

Mas, sem acreditar que a escola vá apagar as dificuldades de cada um em suas relações, em sua história pessoal, poderíamos desejar que ela não reproduzisse as mesmas situações de exclusão. Que ela não aumentasse o sofrimento de cada um e que, em todo caso, fosse possível falar sobre isso, o que é absolutamente raro.

Discussão muito interessante é também feita por Peregrino (2006), para quem assistimos a uma expansão degradada. Esticou-se um cobertor já pequeno e precário para atender uma parcela muito maior da população, o que precarizou

ainda mais a escola pública, apesar do crescimento da qualidade para aqueles que não tinha acesso à escola.

Nesse sentido, Cerqueira et al. (2016b) demonstram que as melhores escolas se encontram nos bairros menos violentos e vice-versa. Percebemos uma forte correlação da pobreza com o fracasso escolar e com a violência.

2. Os alunos vêm chegando à escola com fragilidades na construção do laço social, o que equivale a dizer, com Castoriadis (1982), fragilidade na socialização da psique, ou com Imbert (1994), ainda aprisionados em um funcionamento predominantemente narcísico-primário, indiferenciado, no qual o outro ainda não lhe foi devidamente apresentado, haja vista a fragilidade dos mediadores culturais, seja da família, seja da cultura. O autor defende que a escola faça essa mediação simbólica aos moldes do que propõe a Pedagogia Institucional, o que também é defendido em Imbert (2001). Por vezes, esse funcionamento narcísico-primário aproxima-se de um funcionamento predominantemente perverso, pelo qual o outro é objetificado, destituído (ou não incluído em) de sua condição de sujeito desejante, usado e descartado, reeditando o desamparo (COSTA, 1998; 2000; 2004; BIRMAN, 2006; 2007; 2009).

3. Como transfundo do item anterior, os próprios mediadores culturais favorecem fragilidades na construção do laço social. Com a crise das grandes narrativas e da discursividade moderna, parecemos caminhar sobre uma fina camada de gelo que ameaça quebrar se não corrermos, como bem observou Bauman (1998) em sua compreensão da modernidade líquida. Assistimos a uma cultura do narcisismo (LASCH, 1983), o crepúsculo do dever da hipermodernidade (LIPOVETSKY, 2004), o mal-estar na atualidade (BIRMAN, 2006; 2007; 2009), as novas relações com o corpo e com o desejo na cultura do espetáculo (COSTA, 1998; 2000; 2004).

4. Consideremos então o que significa adolecer nesse contexto. Se o adolecer é por si momento de crise, o que significa adolecer em um contexto de crise? Palmade (2001) busca em Freud (1976) as características de um grupo vulnerável para demonstrar que são as mesmas atribuídas aos adolescentes e, ironicamente, as mesmas atribuídas ao que chamamos pós-modernidade. Savietto (2010) elabora preciosa síntese sobre o ato adolescente na atualidade. Trata-se de uma cultura que fala ao adolescente que é preciso ter para ser, mas que nega a uma parcela significativa da população, justamente as que figuram nas estatísticas estudadas, o direito de ter/ser.

E a escola, o que falar sobre ela nessa pós-modernidade? Padro (2010, p. 12) sintetiza com mestria que “a escola é uma instituição do século XIX, com professores do século XX e alunos do século XXI”. Ou, como afirma uma conselheira de educação francesa: a Escola de hoje é a escola de ontem. Permanecemos com uma escola conteudista, que cedeu à armadilha do imaginário racionalista da modernidade, instituição pré-moderna, ainda sob a égide da *ratio studiorum*, classificatória, excludente, ainda uma escola para o rico e branco. Piaget (1990/1960), uma das grandes referências da educação do século XX e principal referência do cognitivismo, afirma que há uma educação intelectual e uma educação moral que não podem ser negligenciadas, além de reconhecer os métodos ativos como um caminho viável para uma educação construtivista.

Acreditamos numa escola que possa ser suficientemente boa, como afirmou Winnicott (2005) ao se referir à mãe. Uma escola que possa ser *holding* também para contribuir com a função de pai e que tenha esperança em sua comunidade. Freud (2006/1925), prefaciando a obra de Aichhorn, que se destacava pelo êxito na “reeducação” de jovens delinquentes, espalhou um pouco mais de luz sobre o ser humano. Registra que não é de se admirar o quanto de interesse e esperanças a psicanálise atraiu quanto ao seu emprego na teoria e prática da educação, se pensarmos que o trabalho da educação é orientar e assistir as crianças em seu caminho para diante e protegê-las de se extraviarem.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Lígia. **Desigualdade e desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira**. Belo Horizonte: Editora Argumentvm, 2009.

BAUMAN, Zigmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BIRMAN, Joel. **Cadernos sobre o mal**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

BIRMAN, Joel. **Mal-estar na atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

BIRMAN, Joel. Tatuando desamparo. In: CARDOSO, M.R. (org.). **Adolescentes**. São Paulo: Escuta, 2006.

BRASIL. Panorama Nacional: a Execução das Medidas Socioeducativas de Internação. Programa Justiça Jovem. Brasília: Conselho Nacional de Justiça, 2012.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral (2015a). Mapa do encarceramento: os jovens do Brasil, Secretaria Geral da Presidência da República e Secretaria Nacional de Juventude. – Brasília: Presidência da República, 2015. 112 p.: il. – (Série Juventude Viva).

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos (SDH). Levantamento Anual SINASE 2013. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2015b.

CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CERQUEIRA, Daniel Ricardo de Castro; COELHO, Danilo Santa Cruz Coelho *Redução da Idade de Imputabilidade Penal, Educação e Criminalidade*. Rio de Janeiro: Ipea, Nota Técnica no 15. 2015. Disponível em: http://www.en.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/150921_nt_diest_14_imputabilidade_penal.pdf

CERQUEIRA, Daniel; FERREIRA, Helder; LIMA, Renato Sergio de; BUENO, Samira; HANASHIRO, Olaya; BATISTA, Felipe e NICOLATO, Patrícia. *Atlas da Violência 2016*. Nota Técnica no 17. Brasília: IPEA, 2016a.

CERQUEIRA, Daniel Ricardo de Castro. *Causas e consequências do crime no Brasil*. Rio de Janeiro: BNDES, 2014.

CERQUEIRA, Daniel; RANIERE, Mariana; GUEDES, Erivelton; COSTA, Joana Simões; BATISTA, Felipe; NICOLATO, Patrícia. *Indicadores Multidimensionais de Educação e Homicídios nos Territórios Focalizados pelo Pacto Nacional pela Redução de Homicídios*. Nota Técnica no 18. Brasília: IPEA, 2016b.

COLOMBIER, Claire; MANGEL, Gilbert ; PEDRIault, Marguerite. *A violência na escola*. Trad. Roseane Kligerman Murray. São Paulo: Summus, 1989.

COSTA, Jurandir Freire. *Narcisismo em tempos sombrios*. In: BIRMAN, Joel. (coord.). *Percursos na História da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Taurus, 1998. p. 151-174.

COSTA, Jurandir Freire. **O mito psicanalítico do desamparo**. *Agora*, 3 (1), 2000. p. 25-46.

COSTA, Jurandir Freire. **O vestígio e a aura: corpo e consumismo na moral do espetáculo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

DIEESE. **Pesquisa socioeconômica em territórios de vulnerabilidade social no Distrito Federal**. Produto 6 Relatório Analítico Final da Pesquisa Socioeconômica em Territórios de Vulnerabilidade Social no Distrito Federal. BRASÍLIA: DIEESE, 2011.

DISTRITO FEDERAL. **Perfil dos Jovens do Distrito Federal**. Brasília: CODEPLAN, 2013.

DISTRITO FEDERAL. **Retrato da infância e da adolescência no Distrito Federal**. Brasília: CODEPLAN, 2012.

DUBET, François. **A escola e a exclusão**. *Cadernos de Pesquisa*. No. 119, jul, 2003, p. 29-45.

FARRINGTON, David Philip. **Fatores de Risco para a violência Juvenil**. In DEBARBIEUX, Eric e BLAYA, Catherine. **Violência nas escolas: dez abordagens europeias**. Brasília: UNESCO, 2002.

FGV - Fundação Getúlio Vargas. **O tempo de Permanência na Escola e as Motivações dos Sem Escola**. Coordenação Marcelo Côrtes Neri. RJ: FGV/IBRE, CPS, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos. **A internalização da exclusão**. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, 2002, p. 299-325.

FREUD, Sigmund. **Psicologia de grupo e a análise do ego**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1976. (Originalmente publicado em 1921).

FREUD, Sigmund. Prefácio in AICHHORN, August. **Juventud desamparada**. Trad. R. Del Portillo. Barcelona: Gedisa, 2006. (Originalmente publicado em 1925).

GENTILE, Pablo. O Direito à Educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. *Revista Educação Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, set./dez. 2009, p. 1,059-1079.

HARLOW, Caroline Wolf. Education and correctional populations. *Bureau of Justice Statistics Special Report*, 2003. Disponível em: <<http://www.ojp.usdoj.gov/bjs/abstract/ecp.htm>>.

IMBERT, Francis. *A questão da ética no campo educativo*. Petrópolis: Vozes, 2001.

IMBERT, Francis. *Médiations, institutions et loi dans la classe*. Pratiques de Pédagogie Institutionnelle. Paris: ESF, 1994.

LASCH, Christopher. *A cultura do narcisismo: a vida americana numa era de esperanças em declínio*. Trad. Ernani Pavanelli. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

LASCH, Christopher. *Refúgio num mundo sem coração*. A família: santuário ou instituição situada? Tradução de Italo Tronca e Lúcia Szmrecsanyi. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

LIPOVETSKY, Gilles. *Os Tempos Hipermodernos*. Tradução: Mário Vilela. São Paulo: Editora Barcarolla, 2004.

LOCHNER, Lance; MORETTI, Enrico (2001). The Effect of Education on Crime: Evidence from Prison Inmates, Arrests, and Self-Reports. NBER Working Paper No. 8605 Issued in November 2001.

MACEDO, Adriana C. et al. Violência e desigualdade social: mortalidade por homicídios e condições de vida em Salvador, Brasil. *Revista de Saúde Pública*, v. 35, n. 6, p. 515-522, dez. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>.

PADRO, Ricardo. *Entrevista à revista Carta Capital*, 13 de janeiro de 2010. p.12.

PALMADE, Jaqueline. Pós-Modernidade e fragilidade identitária. In: ARAÚJO, J. N. Garcia de e CARRETEIRO, T. C. (org.). *Cenários sociais e abordagem clínica*. São Paulo: Escuta; Belo Horizonte: Fumec, 2001. p. 93-121.

PEREGRINO, Mônica. **Desigualdade numa escola em mudança: trajetórias e embates na escolarização pública de jovens pobres**. Tese de Doutorado em Educação – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Lisboa; Livros Horizonte, 1990. (Originalmente publicado em 1960).

ROUDINESCO, Elizabeth. **A Família em Desordem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

SAVIETTO, Bianca Bergamo. **Adolescência: ato e atualidade**. Curitiba: Juruá, 2010.

SILVA, Enid Rocha Andrada da; OLIVEIRA, Raissa Menezes (2015). **O Adolescente em Conflito com a Lei e o Debate sobre a Redução da Maioridade Penal: esclarecimentos necessários. Nota Técnica No 20**. IPEA. Brasília.

SOARES, Sergei Suarez Dillon. **Educação: um escudo contra o homicídio?** Texto para discussão no 1298. Brasília: IPEA, 2007.

UNICEF. **Fora da Escola não pode!** O desafio da exclusão escolar. Brasília, UNICEF, 2013.

WASELFISZ, Júlio Jacobo. **Mapa da violência 2013: homicídios e juventude no Brasil**. Rio de Janeiro: CEBELA/FLACSO, 2013.

WASELFISZ, Júlio Jacobo. **Mapa da violência 2015: jovens de 16 e 17 anos**. Rio de Janeiro: FLACSO, 2015.

WALSH, Froma. **Fortalecendo a resiliência familiar**. São Paulo: Roca, 2005.

WINNICOTT, Donald W. **Privação e Delinquência**. Tradução Álvaro Cabral; revisão da tradução Monica Stabel. 4a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

O TRABALHO SOCIAL COM FAMÍLIAS EM SITUAÇÃO DE OCUPAÇÕES IRREGULARES: O LUGAR DO PROTAGONISTA

ACILEIDE CRISTIANE FERNANDES COELHO
MARIA EVELINE CASCARDO RAMOS
FERNANDA VALENTIN

As ocupações de irregulares mostram uma difícil realidade social – a falta de moradia. Tais ocupações em áreas públicas, muitas vezes de preservação ambiental ou de risco, acontecem pela falta de políticas de habitação e de oportunidade na cidade de origem de diversas famílias migrantes, agravadas pela crise social, econômica e política da contemporaneidade.

Conforme Funes (2005 apud Holtz e Monteiro, 2008), o principal agente da exclusão territorial e da degradação ambiental é a segregação espacial, que ocasiona a perpetuação da pobreza e a ausência do exercício da cidadania. O acompanhamento de famílias vulneráveis que estão em ocupações irregulares visa conscientizá-las sobre a possibilidade de remoção; ampliar seus direitos, em especial à moradia; buscar a melhoria da qualidade de vida e a superação de situações de vulnerabilidade, potencializando seu protagonismo e autonomia; e fazer uma aproximação da problemática da gestão dos riscos e levantamento de estratégias de superação na ótica das pessoas que estão em situações de vulnerabilidade.

No âmbito da Política De Assistência Social, a abordagem sociodramática evidencia-se como uma perspectiva metodológica pertinente ao trabalho social com as famílias. Nessa abordagem, por meio da interação grupal, principal recurso de intervenção, consoante Marra (2004), promove-se a autoreflexividade, o resgate dos direitos humanos e da cidadania, bem como alternativas para superação de vulnerabilidades. As famílias, compreendidas como protagonistas e agentes de mudanças, são autoras de transformações sociais por meio da ação espontânea, que, junto com a criatividade, evoca respostas e habilita o indivíduo a superar a si mesmo (MORENO, 2003).

Diante disso, esse capítulo pretende mostrar algumas mudanças construídas por famílias que estão em situação de ocupação irregular após um trabalho social com enfoque sociodramático. A intervenção na comunidade teve como objetivos:

fortalecer vínculos comunitários; permitir que as famílias se percebessem como protagonistas e sujeitos de direitos; refletir sobre os fatores que levavam ao processo migratório; propiciar a troca de opiniões e a vivência sociodramática dos participantes na superação de algumas vulnerabilidades; facilitar a descoberta de alternativas para enfrentar o processo de remoção; esclarecer sobre o acesso a programas de habitação e outros direitos; fortalecer o vínculo entre a comunidade e a unidade que ofertava os serviços de assistência social no território; refletir sobre o sociodrama como método para implementação de políticas públicas.

O TRABALHO SOCIAL COM FAMÍLIAS E A PERSPECTIVA SOCIODRAMÁTICA

O conceito de vulnerabilidade é complexo e multifacetado. Conforme Colapinto e Minuchin (1999), a pobreza cria o contexto para o surgimento de crises múltiplas, acarretando dificuldades de sobrevivência material e emocional. Além disso, as famílias vulneráveis que estão em ocupações irregulares enfrentam dificuldades em acessar serviços públicos, trazendo a falta de comprovação de endereço como símbolo da falta de identidade social. Ademais, o medo da ameaça de remoção (retirada e perda de suas moradias) presente no cotidiano dessas famílias passa a se constituir um aspecto da identidade grupal (HIGUCHI; CUNHA, 2008).

Assim, destaca-se a importância da participação de cada pessoa da comunidade na gestão das situações de vulnerabilidade decorrentes das ocupações irregulares marcadas pelo contexto de exclusão e pobreza. Borjas (1998 apud DOMINGUES, 2011) traz essa noção dos movimentos civis na gestão das cidades, nos planos de decisão local, na reconstrução do conceito de cidadão enquanto sujeito de direitos.

O trabalho social com famílias, no âmbito da Política Nacional de Assistência Social PNAS, tem como foco a proteção à família, aos seus direitos e a promoção do fortalecimento da convivência familiar e comunitária (BRASIL, 2004). Nesse sentido, acompanhar de forma preventiva famílias que sofrem com a incerteza e as vulnerabilidades decorrentes do local onde vivem é uma prerrogativa da Proteção Social Básica na PNAS, sendo tal acompanhamento realizado mediante o Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família – PAIF (BRASIL, 2012).

Nas orientações técnicas do serviço de acompanhamento dessas famílias pelo PAIF, percebe-se a necessidade de maiores apontamentos metodológicos para formação e desenvolvimento de grupos de intervenção (BRASIL, 2012). Nesse sentido, a teoria socionômica e a metodologia sociodramática vêm ao encontro do que é proposto para o trabalho social com famílias, considerando sua visão de homem como ser social e relacional e seu enfoque no estudo da constituição e desenvolvimento de grupos.

A socionomia possui alguns conceitos de base para toda a teoria psicodramática. A ação dramática, por exemplo, faz-se recurso para a expressão das relações humanas, e o conceito de espontaneidade e criatividade são essenciais para que essa ação aconteça. “O objetivo primeiro da socionomia é o desenvolvimento da espontaneidade e da criatividade para garantir a condição do amadurecimento, a conquista da autonomia no sentir, perceber, pensar e agir, possibilitando despertar o ser ético.” (MARRA, 2004, p. 38). O projeto socionômico com grupos na comunidade, portanto, está comprometido com o coletivo construído, e engajado na compreensão dos fenômenos relacionados aos problemas sociais, abordando a realidade em que os indivíduos que compõem um grupo estão inseridos, bem como a transformação social que ocorre por meio do protagonismo de cada indivíduo.

Conforme Neves (2006, p.157), “a consciência de direitos ainda não conquistados, baseados no autoconhecimento recíproco da relação grupal, da coação e coexperiência, é o alicerce coincidente ao projeto moreniano de socionomia”. Nesse sentido, o trabalho com grupos dentro da comunidade produz ressonâncias que podem ser multiplicadoras de informações e gerar bem-estar ao todo. O mapeamento das redes sociais torna-se bastante relevante para os membros de uma comunidade, uma vez que as redes contribuem e são parte das estratégias para o levantamento de vulnerabilidades e de soluções que atendam necessidades e interesses comunitários.

A intervenção na comunidade teve como alicerce dois conceitos fundamentais: a espontaneidade e a criatividade. A espontaneidade acontece no presente, no *aqui e agora* e conduz o indivíduo a respostas adequadas, a uma nova situação, ou a respostas novas para uma situação já conhecida (MORENO, 1994). A criatividade refere-se à disponibilidade do ser humano para o ato criador (MORENO, 1992).

Como método utilizado nessa intervenção e pesquisa, o sociodrama “é um método sociátrico centrado no grupo, focalizando sua atenção nos denominadores coletivos” (MORENO, 2003, p. 364). Assim, o sociodrama, nas práticas comunitárias, amplia a participação social e o engajamento na superação de vulnerabilidades. Conforme Figusch (2010, p. 25), as ações sociodramáticas nas práticas comunitárias “tendem a promover participação política, solidariedade e inserção social, permitindo que os cidadãos se tornem ativos na busca de soluções para problemas comunitários”. O sociodrama é considerado um método de investigação e intervenção grupal. Para Ramos (2008, p. 45), “o método sociodramático se caracteriza pela ação, sendo os dados contextuais e relacionais fornecidos pelos participantes do grupo; temos uma situação de pesquisa e intervenção conjugadas, uma pesquisa-ação”.

Portanto, é possível que o grupo conheça a complexidade da situação social enfrentada e busque formas de superação. Os recursos sociodramáticos permitem que o sujeito seja agente de mudança, pois ele consegue pensar, dar sentido à realidade social em que vive e construir respostas mais adequadas às situações enfrentadas. Assim, os participantes se percebem como sujeitos sociais ao se reconhecerem no outro como ator e protagonista de uma situação, o que faz do método um poderoso instrumento de transformação social. (NERY; MARRA, 2010).

A PESQUISA-AÇÃO NA COMUNIDADE – METODOLOGIA

O trabalho com as famílias na comunidade foi embasado por uma abordagem qualitativo-exploratória, com foco na construção de pesquisa em intervenção, utilizando-se o sociodrama como método de intervenção.

Em cada encontro, participaram entre 15 e 25 famílias, representadas por mulheres na faixa etária entre 15 e 65 anos, residentes em uma ocupação irregular de uma Região Administrativa do Distrito Federal e atendidas pelo Centro de Assistência Social – CRAS da região. Nesse contexto, levando em consideração que uma família pode apresentar mais de uma característica, em linhas gerais destaca-se que: das 25 famílias, 20 são beneficiárias do Programa Bolsa Família; 11 têm suas rendas provenientes da catação de material reciclável; 22 encontram-se abaixo da linha da pobreza, com renda per capita inferior a R\$ 170,00 (cento e setenta reais); 16 famílias são monoparentais, com provedoras mulheres; 17

mulheres são analfabetas ou com escolaridade até o terceiro ano do ensino fundamental; e 19 residem em moradia feita de madeirite ou madeira reaproveitada.

As participantes foram comunicadas e consentiram, mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, acerca da utilização dos dados coletados durante as intervenções. As informações coletadas tiveram a garantia do sigilo, que assegura a privacidade e o anonimato dos participantes. Conduziram os encontros uma psicóloga, uma servidora do CRAS local, atuando como diretora, e uma musicoterapeuta, atuando como ego auxiliar.

Durante quatro meses, realizaram-se doze encontros, com duração de 90 minutos cada. Ao longo dos encontros, trabalharam-se as percepções mais individuais do “eu” (por que estou neste grupo?; como vim para esta comunidade?), depois do “tu” (quais as vulnerabilidades e desafios das pessoas da comunidade?), para a constituição da identidade do grupo, o reconhecimento do coletivo e das interações grupais (como podemos melhorar a comunidade e quais estratégias podemos criar para superar algumas vulnerabilidades?).

Considerando a metodologia sociodramática, cada encontro abrangeu três etapas: a) aquecimento: o grupo prepara-se para a ação, para a construção de um papel ou para quebrar a tensão no grupo e favorecer um campo relaxado para o trabalho; b) dramatização: momento em que acontece a ação dramática, em que o tema ou o objetivo é abordado; é o momento central, do “como se”; c) compartilhamento: o grupo partilha percepções e sentimentos vivenciados, provocando uma troca cognitiva e afetiva, um aprendizado recíproco e a preparação para o encerramento da sessão.

Durante os encontros, o grupo trabalhou os seguintes temas: 1) Levantamento de expectativas; 2) Histórias de vida – como eu cheguei a essa comunidade?; 3) Fatores que levam à ocupação de áreas irregulares; 4) Levantamento de vulnerabilidades individuais e coletivas; 5) Direitos sociais, vulnerabilidades, incertezas e riscos na comunidade; 6) Construindo o local onde queremos morar; 7) Como podemos melhorar a comunidade – prevenção de riscos e preservação ambiental 8) O medo da derrubada – construindo estratégias para lidar com situações de remoção; 9) Redes sociais – fortalecendo vínculos comunitários; 10) Construindo estratégias de superação de vulnerabilidades; 11) Projeto de vida – perspectivas futuras; 12) Potencialidades – por meio da oficina de bonecas *Abayomi*.

Os resultados foram analisados pelo método da Hermenêutica de Profundidade (HP), de Thompson (1998 apud VERONESE; GUARESCHI, 2006), abarcando as condições socio-históricas e espaço-temporais do grupo, bem como possibilitando a interpretação por meio da construção simbólica do fenômeno social apresentado. A HP, segundo Thompson (1995, p. 33), é o estudo da construção significativa e da contextualização social das formas simbólicas.

A proposta de Thompson (1995, p. 408) percorre um caminho sistemático baseado nas três dimensões descritas brevemente: análise sócio-histórica; análise formal, ou discursiva; e interpretação/reinterpretação. A análise sócio-histórica é a construção de sentido e a percepção da realidade a partir da interpretação das formas simbólicas sob condições sociais e históricas específicas. A segunda dimensão, a análise formal ou discursiva, é caracterizada pelos objetos e expressões significativas que circulam nos campos simbólicos, por meio dos quais algo é expresso ou dito – falas, ações, textos, imagens, práticas, movimento. Por fim, a terceira dimensão se baseia nas análises anteriores, referindo-se, sobretudo, ao que é dito, uma interpretação/reinterpretação do simbólico que representa a realidade social.

O SOCIODRAMA NO DESPERTAR DO PROTAGONISTA – RESULTADOS E DISCUSSÃO

A IMPORTÂNCIA DA INTERVENÇÃO *IN LOCO*

No primeiro encontro, percebeu-se a necessidade de que o grupo acontecesse na própria comunidade, por dois fatores importantes: a distância entre a comunidade e o Centro de Assistência Social, pois as pessoas precisariam andar mais de cinco quilômetros, e a demanda inicial das famílias em tratar dos anseios sobre a situação de ocupação irregular e de vulnerabilidades, o que nos levou a pensar neste trabalho com as famílias no lugar onde nasceu a demanda, no seu *locus nascendi*.

Avaliou-se que a intervenção *in loco*, na comunidade, auxilia no relaxamento, diminuindo resistências, ampliando a espontaneidade e a criatividade, contribuindo na análise do real vivido; por isso, o pesquisador social precisa estar na comunidade. Assim, foi possível realizar o trabalho no quintal da casa de uma das famílias, e ali o grupo se constituiu.

FORMAÇÃO DA IDENTIDADE GRUPAL

Além de fatores demográficos comuns entre grande parte das participantes (estado de origem, gênero, tipo de moradia, escolaridade), a identidade grupal foi formada principalmente pelo desejo de ter uma casa própria, em local regularizado – anseio verbalizado no primeiro encontro, em que 24 participantes ressaltaram esse como sendo o maior sonho.

Assim, avalia-se que esses são fatos que demarcam a Análise Sócio-Histórica do grupo. Outro aspecto simbólico constitutivo da Análise Sócio-Histórica se refere ao medo da ameaça de remoção e à falta de garantia de direitos sociais vivenciadas por essas pessoas em suas vidas. Como apontaram Higuchi e Cunha (2008), esse medo da ameaça de remoção passa a ser aspecto constitutivo da identidade desse grupo de famílias.

Diante dessa perspectiva sócio-histórica, é relevante a análise do movimento de migração por falta de garantia de direitos históricos que algumas famílias enfrentam, pois isso demarca a dinâmica de forças entre o Estado, proprietários fundiários, imobiliários, empresas e grupos sociais excluídos – elemento mais frágil desse sistema de múltiplas forças. Muitas dessas famílias são tratadas como invasoras, reproduzindo as desigualdades sociais, desconsiderando todo o histórico de ausência de garantia de direitos sociais previstos na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

Assim, os receios de exclusão e o medo de perder a ilusão de segurança foram reflexos da recepção inicial do grupo, pois, no primeiro encontro, algumas participantes demonstraram desconfiança e medo de que pudesse ser mais uma ação de investigação em que poderiam ter suas casas derrubadas, o que demonstra a falta de confiança da comunidade no Poder Público. Além da crença e da construção simbólica do medo de derrubada, aquele era um espaço e uma vivência novos.

O SOCIODRAMA NA CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS E MUDANÇAS SOCIAIS

Nos encontros subsequentes, a metodologia sociodramática contribuiu de forma significativa para a integração das participantes e o estabelecimento de vínculos entre elas e a dupla que dirigiu o grupo. A música foi um forte recurso

nos encontros, utilizada nas etapas do sociodrama, principalmente na etapa de aquecimento e, ainda como objeto intermediário, pois, em alguns encontros, o grupo, por meio de construções musicais e da utilização de instrumentos e sons, conseguiu expressar desejos, sentimentos e possibilidades de mudança. Assim, a música proporcionou o resgate da espontaneidade, encaminhando o grupo para a ação.

Nos encontros cujo objetivo foi a identificação das vulnerabilidades de cada família e da comunidade, as próprias participantes identificavam as situações comuns que vivenciavam naquele território. Percebeu-se que os encontros eram relevantes por dois aspectos: levantar vulnerabilidades daquela comunidade para atender, então, essas famílias de forma mais adequada na política de assistência social e, concomitantemente, proporcionar que essas famílias, interpretando esse contexto, pudessem pensar em estratégias para a superação de algumas vulnerabilidades, possibilitando transformações e mudanças sociais.

Essa avaliação pelo próprio sujeito é a hermenêutica da vida cotidiana. Como Thompson define, foi “um momento etnográfico”, mostrando como cada participante vai percebendo a realidade ao seu redor (VERONESE; GUARESCHI, 2006). A partir dessa análise feita pelo próprio grupo, nos primeiros encontros, os participantes foram constituindo uma identidade grupal.

AÇÃO DRAMÁTICA – DANDO VOZ AO PROTAGONISTA

No quarto encontro, que trabalhou o tema “levantamento de vulnerabilidades individuais e coletivas”, algumas participantes do grupo apresentaram seus sentimentos de exclusão. Isso ocorreu pela representação de si em um papel em branco, pela representação de desenhos de uma linha férrea sem a presença humana, indicando a falta de infraestrutura e recursos. Em uma compreensão da dimensão simbólica, podemos afirmar que “o papel em branco” comunica, ainda, a possibilidade futura de construção de uma nova história de vida “... não consigo me ver nesse setor (referindo-se ao local onde mora), mas quero construir algo novo pra minha vida” (Ana).

Foi possível notar nos primeiros encontros o discurso em volta da exclusão, o sentimento de estar à margem, não tendo garantido um espaço para opinar sobre direitos e mudanças sociais. A partir do grupo, as participantes ganharam voz,

trabalhando o protagonismo a partir da história de vida de cada uma: “... eu nunca tive nada, sempre foi assim, é difícil pensar em outra coisa além de como vou comer e da minha casa, já passei muita fome (Clara); “... o grupo me faz pensar em como vou melhorar minha vida, o que eu posso fazer, que opções eu tenho, vou correr atrás dos meus direitos” (Clara).

Apesar do levantamento de vulnerabilidades pelos participantes – falta de saneamento, risco de explosão por ser um local com gasodutos e produtos inflamáveis, ratazanas (“gabirus”), esgotos dentro da moradia, focos de mosquitos *Aedes Aegypti*, ausência de equipamentos de educação, falta de hospital, falta de segurança, perigo pelo trem que passava entre as casas, entre outros –, algumas participantes entendem que os riscos são baixos. Essas situações do grupo foram colocadas na ação dramática, utilizando-se técnicas como: inversão e tomada de papéis, maximização e duplo. Em certo momento, todas representaram os papéis referentes aos moradores, aos perigos enfrentados, às instituições que trabalham com remoção e à rede de apoio com que podem contar. Nas dramatizações, as participantes se deram conta dos riscos que correm diariamente.

A partir desses trabalhos, foi possível levantar estratégias efetivas de minimização de riscos, como evitar queimar lixo (a atitude mais perigosa), já que havia produtos inflamáveis nas proximidades das moradias. Isso provocou o interesse pela educação ambiental, e a busca desse conhecimento. Nessa parte do processo, percebeu-se a dimensão educativa do trabalho sociodramático, que despertou o interesse da participação das mulheres em reuniões com a administração da cidade e com as associações comunitárias.

O grupo passou a fazer projeções do lugar onde queria morar e fez uma paródia da música “A casa”, de Vinicius de Moraes, com a letra abaixo, retratando o sonho e o desejo do local de moradia. Essa composição tornou-se um *jingle*, cantado no final dos encontros, marcando a história daquele grupo.

Era um setor legalizado/ Já tinha luz, já tinha asfalto/ Ninguém podia derrubar, não/ Porque as casas já tinham chão/ Alguém podia dormir na rede/ Porque nas casas já tinha parede/ Alguém podia lá passar mal/ Porque na rua tinha hospital/ Alguém podia fazer pipi/ Porque banheiros já tinha ali/ Mas era feito com muito esmero/ Na rua das flores número 20.

Nesse momento, a coesão do grupo foi tamanha que elas se permitiram

acordar para o sonho e delinear aquilo que queriam para sua moradia, um marco que trouxe a reflexão entre o teto que se tem e a casa que se quer. A espontaneidade e a criatividade foram parte desse processo. Como aponta Moreno (1994), a espontaneidade acontece no presente, no aqui e agora, e conduz o indivíduo a respostas adequadas para situações novas, ou a respostas novas para uma situação já conhecida.

A música aponta, ainda, o sonho da dignidade da pessoa humana, com o básico que deve haver em uma casa e uma rua, caracterizando a superação de algumas vulnerabilidades e construindo a cena mais temida pelo grupo – a destruição de seus barracos. Essa cena foi trabalhada no contexto do “como se”, o que proporcionou espaço para explicar sobre as possibilidades de serviços ofertados pela política de assistência social, estimulando as famílias a atuar, de forma a criar novas saídas caso passassem por essa situação. É relevante destacar que a espontaneidade está a serviço da pessoa e da sua ação, ou seja, as participantes começaram a pensar e a criar situações novas que pudessem modificar a própria vida, não esperando pelo fazer do Estado.

EMANCIPAÇÃO, PROTAGONISMO E MAPEAMENTO DAS REDES.

O acompanhamento em grupo foi bastante efetivo para a construção e identificação de redes sociais e pessoais. Um exemplo disso é o de uma família que começou um negócio próprio na sua casa e conseguiu contar com a ajuda de outras famílias participantes do grupo para que o negócio prosperasse.

Nos últimos encontros, o objetivo foi trabalhar com a construção de estratégias de superação de vulnerabilidades, potencialidades do grupo e projetos de vida. Na oficina de confecção de bonecas *Abayomi* – símbolo de resistência e luta –, as participantes contaram suas lutas e perspectivas, discutiram questões de gênero e o conceito de sororidade naquele grupo constituído por mulheres.

As vivências no “como se”, por meio de dramatizações sobre a superação de situações difíceis e a criação de estratégias, despertaram o protagonismo do grupo para mudanças pessoais e comunitárias. Assim, algumas mulheres criaram formas de alcançar o que desejavam – uma participante, em uma dramatização construiu um caminho para o Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS) –, onde con-

seguiria o Benefício de Prestação Continuada para pessoa idosa. Posteriormente, iniciou o processo junto àquela autarquia. O acesso à informação sobre esse benefício socioassistencial possibilitou que outros idosos não aposentados daquela comunidade buscassem esse direito, mostrando, assim, a força de ressonância das informações e ações daquele grupo na comunidade.

neste trabalho, muitos resultados são quantificáveis por se tratar de mudanças nas relações interpessoais e nas relações com as instituições, mudanças nos vínculos comunitários, nas crenças, nos valores, sendo uma realidade não mensurada quantitativamente, mas qualitativamente.

Assim, é possível retratar mudanças que estão em processo e que podem ser interpretadas e reinterpretadas no aqui e agora. Discorrer sobre a emancipação dessas famílias, sobre o protagonismo e sobre a aprendizagem surgida na interação grupal, torna-se possível pelo registro das atitudes e ações dessas participantes durante e após o grupo.

No que tange às aquisições e aos objetivos previstos para o trabalho social com as famílias na proteção básica, além dos resultados já citados que mostram aquisições ligadas à promoção de espaço de escuta e vivência, além de ampliação e fortalecimento da rede social, algumas aquisições materiais e sociais foram alcançadas ao longo do trabalho realizado com a metodologia sociodramática:

- Todas as famílias tiveram acesso a benefícios e serviços da Política de Assistência Social em decorrência do levantamento de vulnerabilidades ligadas à insegurança alimentar e de renda;
- Duas famílias superaram a situação de insegurança alimentar;
- Quatro famílias iniciaram o acesso ao Benefício de Prestação Continuada – BPC (benefício da assistência social previsto pela Lei Orgânica da Assistência Social);
- Duas famílias retornaram à cidade de origem e 2 iniciaram um processo de retorno para a cidade de origem;
- Duas famílias desenvolveram um negócio familiar contando com a ajuda de alguns participantes do grupo; outras famílias já estão pensando em atividades para a superação da pobreza;
- Sete participantes voltaram a estudar, entrando em programa de alfabetização de jovens e adultos;

- As famílias relataram que passaram a conhecer mais seus direitos e a compreender os serviços do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), passando a divulgar os serviços na comunidade.

Percebe-se que a interação grupal possibilitou que as famílias pensassem em estratégias para superar algumas situações difíceis, assim como o resgate do protagonismo de cada participante. As famílias se sentiram mais acolhidas e conhecedoras de seus direitos e dos serviços necessários e disponíveis para a melhoria da qualidade de vida e passaram a usar mais o serviço. Uma avaliação relevante realizada pelo grupo refere-se à reflexão sobre a necessidade de superar vulnerabilidades como o desemprego e a falta de estudo, para que cada uma tivesse uma renda e conseguisse melhor qualidade de vida; assim, sete participantes retomaram os estudos.

Tais mudanças mostram que, se essas famílias que estão à margem não tiverem um atendimento que as faça refletir e que as faça se sentirem sujeitos das próprias mudanças, a relação comunidade-Estado será de confronto, e não de entendimento.

Diferentemente de quando se iniciou o grupo, algumas participantes já não desejam mais apenas a regularização daquele território onde residem, mas sonham em residir em outro lugar, com infraestrutura, segurança e melhor qualidade de vida. Essas mudanças, assim como outras já relatadas, podem ser creditadas ao treino da criatividade e da espontaneidade, que permearam todo o trabalho grupal. Outras mulheres, apesar de todo o contexto de vulnerabilidade e risco pelo qual passam, ainda preferem ficar na ocupação irregular, na esperança de regularização daquela comunidade. Essa última posição é pautada na perspectiva sócio-histórica de regularização de algumas Regiões Administrativas do Distrito Federal que nasceram de ocupações irregulares. Tais mudanças mostram que, se essas famílias que estão à margem não tiverem um atendimento que as faça refletir e que as faça se sentirem sujeitos das próprias mudanças, a relação comunidade-Estado será de confronto, e não de entendimento.

O LUGAR DO PROTAGONISTA COMO SUJEITO DE DIREITO

Percebeu-se que a metodologia utilizada permitiu às famílias pensar, de forma criativa e espontânea, em soluções reais para as situações de vulnerabilidade, colocando o sujeito em um lugar de investigação da própria realidade. O espaço

do grupo foi palco para o treinamento da espontaneidade e para o compartilhamento de estratégias para a superação de situações que envolvessem riscos e vulnerabilidades.

É importante ressaltar a participação majoritária das mulheres e pensar na criação de espaços para a maior participação da figura masculina, pois o número de mulheres que buscam os serviços da Política de Assistência Social é muito maior que o de homens.

O grupo, apesar de constituído por famílias que estão em situação de pobreza, não teve esse fator como critério para a participação, considerando que a vulnerabilidade é entendida de forma ampla e multifacetada. Por isso, contextualizar esse aspecto com base em uma análise sócio-histórica é relevante para que essas características não estigmatizem o grupo. Assim, a metodologia sociodramática desconstrói estigmas na medida em que proporciona o protagonismo, a criatividade e a autonomia de cada indivíduo.

O acompanhamento aproximou os serviços da Política Nacional de Assistência Social (PNAS) da comunidade. Avalia-se que o trabalho preventivo é fundamental antes de ações de remoção ou regularização em comunidades que estão ocupando áreas irregulares. Esse trabalho, previsto pela PNAS, garante a proteção das famílias, como abordado neste capítulo. Em tempo, faz-se necessária a reflexão e o diálogo com outras políticas para coconstruir estratégias de ação mais efetivas para o alcance de direitos dessas famílias e para se pensar em políticas de habitação adequadas à realidade de grupos sociais de baixa renda, em virtude de aspectos multifacetados que os constituem.

O grupo conseguiu alcançar diversas metas traçadas no acompanhamento de famílias pelo PAIF (BRASIL, 2012). Os resultados alcançados trazem uma perspectiva bastante interessante para o uso da metodologia sociodramática na implementação de políticas públicas, como no trabalho social com famílias apontado neste capítulo. É possível perceber, como mostram os resultados, mudanças significativas trazidas pelo grupo ao longo do trabalho realizado. Avalia-se que houve o fortalecimento de vínculos comunitários e o compartilhamento de estratégias de superação de vulnerabilidades pelas participantes, criando espaços de discussão e informação, enfatizando as participantes do grupo como sujeitos de direito e sujeitos políticos, sendo esse o lugar dessas protagonistas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Política Nacional da Assistência Social**. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. Brasília, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federal do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

DOMINGUES, Bernardo Jiménez. O espaço público como apropriação, identidade e cultura urbana. In LACERDA JUNIOR, Fernando; GUZZO, Raquel Souza Lobo (orgs.). **Psicologia & Sociedade: interfaces no debate sobre a questão social**. Campinas: Alínea, 2011.

FIGUSCH, Zoltán. O modelo contemporâneo de sociodrama brasileiro. In: MARRA, Marlene Magnabosco; FLEURY, Heloisa Junqueira (Orgs.). **Sociodrama: um método, diferentes procedimentos**. São Paulo: Ágora, 2010.

HIGUCHI, Maria Inês Gasparetto; CUNHA, Daniela da Costa. Práticas de envolvimento socioambiental com moradores do entorno de uma reserva florestal em Manaus-AM. **Psicologia para América Latina**, 2008. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2008000200016&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 06 de out. 2016.

HOLTZ, Sheila; MONTEIRO, Tatiana Villela de Andrade. Política de habitação social e o direito a moradia no Brasil. [versão eletrônica]. Diez años de cambios en el Mundo, en la Geografía y en las Ciencias Sociales, 1999-2008. **Actas del X Coloquio Internacional de Geocrítica**, Universidad de Barcelona, 26-30 de mayo de 2008. Disponível em: < <http://www.ub.es/geocrit/-xcol/158.htm>>. Acesso em: 12 de ago. 2016.

MARRA, Marlene Magnabosco. **O agente social que transforma - O sociodrama na organização de grupos**. São Paulo: Ágora. 2004.

MINUCHIN, Patrícia; COLAPINTO, Jorge; MINUCHIN, Salvador. **Trabalhando com famílias pobres**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

MORENO, Jacob Levy. **As palavras do Pai** (J. C. Landini & J. C. V. Gomes, Trad.) Campinas, SP: PSY, 1992.

_____. **Quem Sobreviverá? Fundamentos da Sociometria, Psicoterapia de Grupo e Sociodrama**. V. I. Goiânia: Dimensão Editora, 1994.

_____. **Psicoterapia de Grupo e Psicodrama**. Campinas: Editora Livro Plena, 1999.

_____. **Psicodrama**. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

NERY, Maria da Penha; MARRA, Marlene Magnabosco. Inclusão social e sociodrama. In: MARRA, Marlene Magnabosco; FLEURY, Heloisa Junqueira (Orgs.). **Sociodrama: um método, diferentes procedimentos**. São Paulo: Ágora, 2010.

NEVES, Sissi Malta. Sociopsicodrama em grandes grupos: uma rede de nômades. In: MARRA, Marlene Magnabosco; FLEURY, Heloisa Junqueira (Orgs.). **Práticas grupais contemporâneas. A brasilidade do psicodrama e de outras abordagens** São Paulo: Ágora, 2006.

BRASIL Orientações Técnicas sobre o PAIF. V. I e II. Trabalho Social com Famílias do Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família – PAIF. Brasília, 2012.

RAMOS, Maria Eveline Cascardo. O agir interventivo e a pesquisa-ação. In: MARRA, Marlene Magnabosco; FLEURY, Heloisa Junqueira (Orgs.). **Grupos: intervenção socioeducativa e método sociopsicodramático**. São Paulo: Ágora, 2008.

THOMPSON, John Brookshire. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

VERONESE, Marília Veríssimo; GUARESCHI, Pedrinho Arcides. Hermenêutica da Profundidade na Pesquisa Social. **Revista de Ciências Sociais Unisinos**. Unisinos, 2006, p. 85-93.

POBREZA E VERGONHA: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE A PARTIR DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA

PRISCILA PEREIRA SANTOS

INTRODUÇÃO

As questões que norteiam este artigo são: os programas sociais de transferência de renda possuem mecanismos de atuação que criam ou reforçam o sentimento de vergonha? A participação em programas sociais de transferência de renda afeta a percepção do beneficiário sobre sua condição de pobreza? Em linhas gerais, o objetivo desse texto é discutir a correlação entre estigma/vergonha e a pobreza nos beneficiários de políticas de transferência de renda, mais especificamente os beneficiários do Programa Bolsa Família. Busca-se discutir as características dos programas de assistência social e como tais características conformam o sentimento de vergonha daqueles que pleiteiam o seus benefícios. Nessa discussão, a principal questão que emerge diz respeito ao efeito das características de operação desse programa na vida de seus requisitantes e de seus beneficiários.

A participação em programas sociais de transferência de renda parece exercer um papel dúbio no que diz respeito à percepção que os indivíduos têm de sua condição de vida: se por um lado esses programas funcionam como um mecanismo de alívio da condição imediata de privação e empoderam esses sujeitos, dando a eles meios de consumo (renda), também rotulam esses indivíduos como pessoas que carecem de ajuda, colocando-os em uma condição de dependência.

As próximas seções se dedicam a apresentar a argumentação teórica na qual se sustenta esse artigo, bem como uma análise do desenho do Programa Bolsa Família a partir das características dos sistemas de assistência social colocadas por Vincent de Gaulejac (2006). O artigo é encerrado reforçando a necessidade de que os programas de assistência social incorporem em sua atuação procedimentos que busquem minorar os efeitos negativos que eles possuem sobre a vida dos seus requisitantes e beneficiários.

ESTIGMA, VERGONHA E POBREZA

O interacionismo simbólico se apresenta como um vasto campo para reflexão acerca da vergonha e do estigma, porque centra seus argumentos nos indivíduos, nas suas interações cotidianas e no modo como eles se utilizam de símbolos para interpretar as relações com os outros e também consigo. Nessa perspectiva, as definições de situações só podem acontecer no processo interativo, numa interdependência de sentidos atribuídos. Desse modo, as limitações impostas a uma ação totalmente autônoma do indivíduo são colocadas durante esse processo. Assim, a necessidade de ajustar as condutas individuais ao conjunto de sentidos tacitamente aceitos seria uma forma de coerção não mais estrutural, mas interacional.

A abordagem colocada por Erving Goffman (1975), perspectiva também incorporada nos trabalhos de Vincent de Gaulejac (2006) em especial na obra “As origens da vergonha”, é basilar para a proposta de análise colocada aqui. Para esse autor, os fenômenos sociais podem ser vistos durante as relações entre indivíduos, em encontros que representam as estruturas sociais, culturais e políticas às quais os indivíduos pertencem. O autor centra-se em análises de eventos em que os indivíduos se encontram face a face, em espaços denominados por ele como territórios interacionais. Segundo Goffman (1975), os indivíduos, quando na presença de outros, geralmente tratam de obter informações a respeito dessas pessoas ou resgatam as informações que sobre elas possuem. Geralmente, o interesse estará em informações como, por exemplo, nível socioeconômico geral, atitudes sobre si mesmo, sobre os outros, habilidades, grau de confiança que merece etc. Esse levantamento de informações é útil para definir a situação e tornar possível conhecer o que esperar dela. Assim informados, será possível ao indivíduo escolher a melhor maneira de agir.

O autor, em “A representação do eu na vida cotidiana” (1975), analisa as diferentes representações que o indivíduo faz de si mesmo e das outras pessoas. Através de metáforas do teatro, o autor defende a tese de que os indivíduos em situação de interação representam de forma análoga a atores em uma peça teatral (GOFFMAN, 1975). Haguete (1990) aponta que, nessa obra, Goffman demonstra a importância das aparências para a vida de indivíduos e grupos, e como essas aparências, ao mesmo tempo em que transmitem impressões aos outros, também regulam seu comportamento tendo como referência as reações que os outros transmitem. Assim, a vida social é forjada através das interações, sendo possível

em razão da existência de representações que criamos sobre o mundo e sobre o “outro”. Neste sentido, os fenômenos sociais podem ser vistos durante as relações entre indivíduos, em encontros que representam as estruturas sociais, culturais e políticas às quais os indivíduos pertencem.

Na obra “Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada” (1978), Goffman (1978) se dedica a compreender os “contatos mistos”, ou seja, a interação social entre os indivíduos portadores de um “estigma” e aqueles considerados “normais”. Através desses contatos, o autor define o estigma como um atributo que desacredita extensivamente um indivíduo, reduzindo-o “de uma pessoa inteira e ‘normal’ para um contaminado”. O autor classifica o estigma em três tipos, a saber: 1 - aberrações físicas; 2 - culpas ou “manchas” de caráter individual e 3 - estigmas tribais de raça, nação, religião etc. Para os objetivos do estudo proposto aqui, o segundo tipo parece mais relevante.

É importante salientar o caráter relacional que Goffman (1978) dá ao estigma. Nos termos do autor, estigma é um atributo profundamente depreciativos. Entretanto, esses significados são construídos nas relações, na interação social. Uma característica que é estigmatizante, sofrível para um indivíduo, pode indicar normalidade para outro indivíduo. Desse modo, o estigma não é em si mesmo honroso ou vergonhoso. Goffman (1978) identifica as estratégias utilizadas pelos estigmatizados para conviver com o seus pares e também com os “outros”, os normais. Os indivíduos que se encontram em uma dada categoria estigmatizadora podem buscar se reunir em pequenos grupos sociais formados apenas por pessoas que compartilham das mesmas características degradantes. Assim, o estigma atua tanto como um elemento aglutinador, que pode estabelecer a comunicação dos estigmatizados com “os seus iguais”, como um elemento segregador, que afasta os estigmatizados dos “normais”.

A questão da pobreza e suas figurações simbólicas e formas narrativas nos parece apropriada para pensar os processos de conformação dos estigmas sociais. Fernandez (2000) aponta que o simples fato de receber ajuda/assistência já é por si só degradante. Baseado nos estudos de Simmel (1987, 2002) o autor entende que beneficiar-se de um programa social identificado como um programa de combate à pobreza institucionaliza o beneficiário como pertencente à categoria dos pobres, e isso tem impacto na formação da identidade desses indivíduos e na forma que eles se relacionam com os demais membros da sociedade. Assim,

“a marca e o estigma se [conforma], portanto, como uma identidade social”, do mesmo modo que ocorre com os loucos nos estudos de Goffman (1978); “o pobre é associado imediatamente com os comportamentos ou características presentes nas representações sociais do pobre” (COURA, 2009, p.7).

É possível identificar estudos realizados nos Estados Unidos que se dedicam a compreender o fenômeno denominado de *welfare stigma*, que seria o estigma gerado pela exposição pública da participação do indivíduo em programas de bem-estar, ou seja, a vergonha, o constrangimento e a desaprovação social que afeta o beneficiário de um programa de bem-estar que é observado por outras pessoas (BESLEY; COATE, 1992; 1992a; YANIV, 1997; BARR, 2000; STUBER; SCHLESINGER, 2006, MANCHESTER; MUNFORD, 2009)¹.

Stuber e Schlesinger (2006), a partir da consideração do desenho de programas de bem-estar nos EUA, postulam as seguintes hipóteses acerca da formação de estigma relacionado à participação em programas sociais: 1 - atribuições individuais de responsabilidade sobre a pobreza levará a um aumento de estigma; 2 - atribuições sociais de responsabilidade sobre a pobreza levará a uma diminuição de estigma; 3 - a experiência negativa em acessar esses programas levará a um aumento do estigma e 4 - indivíduos com maior necessidade perceberão menos o estigma. Os autores destacam a interação dos múltiplos estigmas e os efeitos do contexto social nesse fenômeno. Nesse sentido, negros apontam níveis mais altos de estigma do que brancos, e negros que vivem em comunidades com maior concentração racial de minorias relatam menos estigma, por exemplo.

O sentimento de vergonha ao participar de programas sociais é dependente do foco do programa, mas também de características dos indivíduos e de sua história de vida (ROGERS-DILLONS, 1995). Nos Estados Unidos, beneficiários da previdência social que se identificam com a classe mais baixa e acreditam que o país propicia oportunidades iguais aos indivíduos sentem maior impacto negativo do estigma (GOODBAN, 1985). O autor identifica três estratégias que os be-

1 No Brasil, não é possível identificar um corpo de estudos robustos que se dedicou a entender o fenômeno denominado de *welfare stigma* nesses termos. Entretanto é possível apontar trabalhos que se dedicam a analisar o discurso predominante feito pela mídia acerca do Bolsa Família, no qual seria possível perceber uma narrativa marcada por falas associadas ao paternalismo, ao clientelismo e ao assistencialismo. (MARQUES; ROCHA, 2007; CASTRO et al, 2009). Popularmente, é comum ouvir expressões tais como “Bolsa Esmola”, “Bolsa Preguiça” etc., que são maneiras de desqualificar o programa e seus beneficiários.

neficiários se utilizam para lidar com o estigma social: 1- distanciamento quanto ao fato de serem beneficiários; 2 - internalização do estigma negativo, o que leva a uma sensação de desamparo e baixa autoestima, e 3 - aceitação participação no programa sem internalizar o estigma, baseando-se na crença de que essa situação é causada por uma sociedade injusta.

É conveniente destacar que considerar a subjetividade como elemento importante para a compreensão da pobreza significa dizer que, nas situações de carência, estão envolvidos aspectos relativos a valores, condutas e atitudes que acabam por reforçar a manutenção de situações de vulnerabilidade e destituição (RACZYNSKI, 2002). Desse modo, baixa autoestima, perspectivas limitadas quanto à vida futura, resignação, subalternidade etc. são dimensões não materiais que acabam por cercear as oportunidades que as pessoas pobres possuem de darem rumos a suas vidas e trilharem caminhos de saída para a situação de privação a que estão expostas. É importante deixar claro que tais dimensões de ordem subjetiva, de natureza psicossocial, são construídas nas relações que os indivíduos estabelecem com vizinhos, família, comunidade e instituições.

Fazer a transposição entre o universo de construtos teóricos, objetivos de análise e a dimensão operacional das medidas não é tarefa trivial; o conceito de estigma é analiticamente poderoso. Entretanto, transitar do seu significado para a sua medida é um desafio não só metodológico, mas também teórico. O estigma é uma variável latente, ou seja, é um fenômeno que não pode ser diretamente observável, mas que pode ser captado através de outras variáveis observáveis.

No que diz respeito ao estigma, vergonha e humilhação são variáveis observáveis que podem permitir a captação desse fenômeno. A obra “As origens da vergonha” (2006) é um exemplo importante de análise que buscou captar a ocorrência do estigma através da identificação do sentimento de vergonha e de como tal sentimento é produzido na psique individual, mas também construído nas interações sociais. Nesse aspecto, Gaulejac (2006) apresenta a vergonha como um conceito mais permeável à operacionalização no campo empírico, o que alarga a compreensão acerca dos processos de dominação e desqualificação social a que estão expostos os sujeitos.

Gaulejac (2006) define a vergonha como um metassentimento, um sentimento multidimensional, um conjunto complexo de afetos, emoções, fantasias, reações e experiências que se amalgamam. Nesse processo complexo, o autor

identifica características comuns, a saber: “a **ilegitimidade**: na qual a existência do sujeito é recusada; o **enfraquecimento parental**: problemática do abandono subjetivo ou efetivo; a **inferioridade**: sentimento de ser diferente dos outros, ser menor, mais pobre, pior e mais imperfeito; **violência**: na origem da vergonha, encontramos uma situação de violência: física; às vezes, violência simbólica; com frequência, violência das relações familiares; e psicológicas; **dilaceramento**; **decadência**: privada ou pública; a **questão do não-dito**: a vergonha se instala por ser indizível; **inibição**: as humilhações só são produtoras de vergonha a partir do momento em que o sujeito fica incapacitado de reagir”. (GAULEJAC, 2006, p. 55 a 58).

A análise apresentada por Gaulejac (2006) permite a compreensão do sentimento de vergonha a partir das suas múltiplas facetas em razão da esfera existencial envolvida: corporal, sexual, psíquica, moral, social e ontológica. Nesse amplo espectro de facetas da vergonha colocadas por Gaulejac (2006), vamos nos ater à vergonha social, mais especificamente à vergonha da pobreza associada à participação em programas sociais de transferência de renda.

Gaulejac (2006) aponta que a pobreza não é necessariamente vergonhosa, mas que se torna humilhante quando vários fatores se aglutinam, tais como “condições de vida degradantes no plano físico e moral, normas estigmatizantes que rejeitam e desprezam os mais desfavorecidos, um sentimento de decadência relativo aos que estão embaixo na escala social ou têm uma trajetória social descendente” (2006 p. 69). Para o autor, “o problema da pobreza não se reduz à dureza ‘objetiva’ das condições de existência, mas diz respeito também às consequências ‘subjetivas’ para a psique em particular” (2006, p. 71). Gaulejac (2006) chama atenção para as expressões associadas à pobreza, tais como “miseráveis”, “lixo”, “imundos”, “pobres coitados”, “inúteis”, “pé-rapado” etc. Nesse aspecto, Gaulejac (2006) acrescenta à discussão o poder de humilhação que a assistência tem sobre os que são necessitados. De acordo com Gaulejac (2006, p. 90):

A assistência não é uma violência da mesma natureza que a exploração econômica ou a miséria. Muito pelo contrário, a assistência é uma tentativa de gerenciar os efeitos da desigualdade e pobreza dando ajuda aos que são desvalidos. Portanto, a assistência sempre é vivida como uma prova humilhante, porque a ajuda é subordinada a uma série de condições que também são “sintomas” da consideração social do qual o assistido é objeto. (grifo nosso).

Nesse aspecto, Gaulejac (2006) explicita que aqueles necessitados são forçados a requerer ajuda em razão da situação de privação em que se encontram. Assim, são compelidos a se submeter aos protocolos e a uma relação na qual se sentem dominados. Dessa forma, destaca-se o papel do funcionamento do sistema de assistência. Três características da estruturação do sistema de assistência são fundamentais para a compreensão da relação entre a pobreza e a vergonha, a saber: o controle, a espera e o mecanismo de porta giratória.

O controle diz respeito aos critérios de elegibilidade para acessar a assistência. Desses critérios, deriva a necessidade de justificar e de comprovar (geralmente via uma série de documentos) a necessidade que o indivíduo possui de receber o benefício, a ajuda. A espera diz respeito ao tempo do requisitante dispendido no processo de solicitação de ajuda. Já a porta giratória refere-se ao fato de que o sistema de assistência adia de maneira contumaz a resolução do problema do requisitante de ajuda. A ele é solicitado sempre um documento a mais, uma assinatura específica etc. Isso faz com que o requisitante precise estar sempre “à disposição” do sistema de assistência para providenciar um documento, submeter-se a uma arguição, assinar um termo de consentimento, entre outras possíveis exigências.

VERGONHA E O BOLSA FAMÍLIA

Na análise aqui empreendida, tomaremos como referência o Programa Bolsa Família para analisar as características dos programas de assistência social colocadas por Gaulejac (2006). A escolha de tal programa se deu em razão de este ser hoje um dos maiores programas sociais brasileiros com grande capilaridade de atuação no território nacional, além de ser de conhecimento amplo da população brasileira.

O Bolsa Família (PBF) foi criado em outubro de 2003, sendo hoje o principal programa de transferência de renda do governo federal. O programa unifica outros programas condicionados de transferência de renda, como o Bolsa Escola e o Bolsa Alimentação, bem como outros programas de transferência de renda sem condicionalidades, tais como, o Auxílio Gás e o Cartão Alimentação do Fome Zero. No seu bojo, o programa exige dos seus beneficiários condicionalidades no que tange à saúde, à educação e ao trabalho infantil, responsabilizando

-os pela frequência escolar dos filhos, pela atualização da carteira de vacinação e pela retirada das crianças da família da situação de trabalho infantil. Apesar das condicionalidades colocadas pelo Programa Bolsa Família, é inegável dizer que o eixo central do programa é predominantemente monetário, visto que o critério de elegibilidade utilizado é a renda familiar *per capita* e que o principal benefício entregue é a transferência direta de recursos financeiros.

A partir das características dos sistemas de assistência colocadas por Gaulejac (2006), analisaremos aqui como tais características podem ser encontradas no Programa Bolsa Família e como pensar intervenções associadas a esse programa que possam minorar o efeito adverso dessa política de confirmar nesse indivíduo a sua condição de pobreza ao exigir dele que admita sua condição de necessitado.

O Programa Bolsa Família exige daqueles que pleiteiam receber os benefícios do Programa que eles estejam registrados no Cadastro Único de Beneficiários dos Programas do Governo Federal. Esse cadastro é o instrumento utilizado para caracterizar as famílias pobres brasileiras, que, em 2015, eram aquelas que tinham renda mensal de até meio salário mínimo por pessoa ou renda mensal total de até três salários mínimos. O cadastro solicita não só informações como nome completo, filiação, endereço, mas também dados como renda familiar, características da família e do domicílio e dados sobre acesso a outros programas governamentais. Ao final do cadastro, é preciso que o indivíduo assine uma declaração de que as informações prestadas são verdadeiras. Para o Bolsa Família, esse é um dos instrumentos de controle; no formulário do cadastro, as sessões são intituladas inclusive de “dados de controle”. A execução desse cadastro é feita pelos municípios, que têm como responsabilidade coletar esses dados e zelar pela sua fidedignidade, assim como desenvolver atividades para que tais informações sejam constantemente atualizadas.

O cadastramento por si só não garante o acesso ao benefício. Após esse cadastro, essas informações são analisadas para verificar se a família atende aos critérios de elegibilidade do Programa. Esses critérios são: renda mensal entre R\$ 77,01 e R\$ 154,00 (famílias pobres) ou renda mensal por pessoa de até R\$ 77,00 (extremamente pobres). Para a composição do valor do benefício a ser recebido, são consideradas outras variáveis, tais como o número de integrantes da família, o total de crianças e adolescentes de até 17 anos, além da existência de gestantes. Definida como elegível ao programa, essa família recebe a visita de um técnico

em casa, para confirmar as informações que foram prestadas pelo requisitante no cadastro. Nessa visita, são checados especialmente o número de membros da família e as condições do domicílio.

Outra forma de controle implementada pelo Programa Bolsa Família são as condicionalidades. Segundo o Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), “as condicionalidades são os compromissos assumidos tanto pelas famílias beneficiárias do Bolsa Família quanto pelo Poder Público, para ampliar o acesso dessas famílias a seus direitos básicos”. As condicionalidades na área de educação exigem que as famílias beneficiárias mantenham todas as crianças e adolescentes de 6 a 17 anos matriculadas na escola e que tenham frequência mensal mínima de 85% (crianças) e 75% (adolescentes). Na área de saúde, as famílias beneficiárias devem manter o cartão de vacinação das crianças atualizado, e as mulheres entre 14 a 44 anos devem fazer o acompanhamento pré-natal e pediátrico dos seus bebês. Na área de assistência social, exige-se como condição, para as crianças e adolescentes de até 15 (quinze) anos, em risco ou retiradas do trabalho infantil, a frequência mínima de 85% da carga horária relativa aos Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos do PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil.

O MDS, gestor do Programa Bolsa Família, faz o controle das condicionalidades do Bolsa Família em parceria com o Ministério da Educação e com o Ministério da Saúde e conta com um sistema que integra as informações desses três ministérios, o que possibilita um monitoramento mais efetivo do cumprimento das condicionalidades. Através desse sistema, é possível bloquear beneficiários que não cumpriram as condicionalidades ou que não mantenham as suas informações atualizadas.

No que se refere ao mecanismo de espera, é possível perceber que todas as exigências colocadas pelo mecanismo de controle e acesso fazem com que o requisitante dispenda tempo. É necessário despendar tempo para o cadastro, para receber a visita dos técnicos, para fazer atualizações de cadastro, entre outras atividades específicas relacionadas às condicionalidades do programa.

O cadastro e a visita não colocam o requisitante “automaticamente” como beneficiário do Programa. A inclusão do requisitante como beneficiário depende da aderência do seu perfil aos critérios do programa, mas também depende da disponibilidade de recursos do programa para o município em que esse requisitante reside, ou seja, alguns municípios trabalham com a lógica da lista de espera. Esse

montante de recursos destinados aos municípios para o Bolsa Família é definido pelo MDS através de informações oriundas do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE). Esse critério gera distorções que se ampliam com o tempo, dada a distância entre a informação prestada no Censo (que só ocorre a cada 10 anos) e a realidade atual dos municípios. Essa situação é um dos elementos identificados como mecanismos de espera dos sistemas de assistência, nos termos de Gaulejac (2006).

Já um exemplo da operação do mecanismo da porta giratória diz respeito ao lapso temporal existente entre o momento em que o requisitante é considerado apto a receber o benefício (considerando a existência de recursos no município), e o momento em que ele consegue ter acesso efetivo ao dinheiro. Para sacar o benefício do Programa Bolsa Família, o beneficiário necessita do Cartão do Cidadão, cartão bancário pessoal e intransferível. O beneficiário demora cerca de 30 dias para ter acesso a esse cartão, que é confeccionado pela Caixa Econômica Federal (instituição bancária responsável pela operação financeira do Programa), e enviado para o domicílio do beneficiário. Com esse cartão em mãos, o beneficiário precisa seguir o calendário de pagamento do Programa Bolsa Família, que estabelece o dia do mês em que o beneficiário poderá resgatar o benefício, calendário esse que depende do dígito final do número de identificação social do beneficiário (NIS).

É conveniente destacar que os mecanismos da espera e da porta giratória, características do sistema de assistência colocadas por Gaulejac (2006), são mecanismos que se confundem na análise empreendida aqui. A distinção entre um e outro é meramente analítica, visto que, na prática, esses mecanismos parecem convergir no sentido de aumentar a distância entre a solicitação de ajuda e o seu efetivo recebimento.

A análise realizada aqui não pretendeu apenas criticar o desenho do Programa Bolsa Família, mas caracterizá-lo a partir das categorias colocadas por Gaulejac (2006), avançando no sentido do seu aprimoramento à luz das contribuições trazidas pela sociologia clínica. As condições de exigibilidade do Programa Bolsa Família foram desenhadas da maneira que apresentamos anteriormente, em razão de essa política ser altamente focalizada e criada para atender apenas àqueles mais pobres, diferentes de outras políticas, que são universais. Nesse aspecto, os mecanismos de controle inerentes ao programa são os instrumentos da política

pública para operacionalizar a sua focalização e buscar que apenas aqueles que de fato necessitem da política sejam beneficiados por ela.

Dada à inevitabilidade desses mecanismos de controle, a proposta que colocamos aqui é que aqueles envolvidos na operação da política atuem de maneira a minorar os constrangimentos colocados aos requisitantes do Programa e a seus beneficiários. Para além disso, a discussão colocada aqui propõe que as políticas associadas ao Programa Bolsa Família trabalhem com esses beneficiários aspectos de suas vidas que busquem “desestigmatizar” a sua condição de pobreza e a responsabilização apenas individual por essa condição. Como destacam Rego e Pinzani (2013, p. 413), “o pobre no Brasil é associado pela classe média ao marginal e preguiçoso”, o que justificaria sua situação socioeconômica. Esse pensamento acaba por gerar um duplo estigma: a condição de pobreza em si mesma, e a acusação de estarem nessa situação em razão de serem acomodados e de preferirem gerar mais filhos para receber o dinheiro do Programa Bolsa Família a trabalhar.

Gaulejac (2006, p. 93) argumenta que “a grande maioria dos órgãos públicos não compreende a violência que o seu modo de funcionamento impõe aos usuários, em particular aos menos dotados culturalmente”. Segundo o autor, essa violência se apoia em duas injunções paradoxais:

- 1 - O assistido deve aceitar sua dependência perante o sistema, submeter-se as suas exigências, afirmando ao mesmo tempo e com clareza seu desejo de autonomia.
- 2 - Deve reconhecer sua inferioridade e suas carências para que possa ser ajudado. Tem de provar seu desvalimento e mostrar sua vulnerabilidade para obter ajuda e proteção. Deste modo, fragiliza-se o assistido, sob o pretexto de ajudá-lo a ficar mais forte. (GAULEJAC, 2006, p. 93)

Nesse contexto, reconhece-se a diferença na capacidade dos usuários dos serviços sociais em lidar com essas violências: alguns utilizam a estratégia da resistência, e outros, a do desvio. Porém, apesar dessas diferenças, todos os usuários do sistema de assistência social, em algum momento, serão afetados pelo sentimento de humilhação relacionado ao processo de inferiorização e suspeita do qual são objeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fundamental que os programas de assistência incorporem em seu desenho e em sua operação a compreensão dos seus efeitos estigmatizantes e humilhantes. Essas humilhações podem se dar apenas no processo de “seleção” dos beneficiários, mas também em outros procedimentos relativos à execução dos programas de assistência.

Gaulejac (2006) destaca que a análise das causas socioeconômicas que produzem as situações de humilhação permitem externar o mal e projetá-lo para fora. É um processo de inverter a dinâmica da internalização da vergonha e transpor isso para a conscientização de que a pobreza não é efeito de um destino pessoal, mas consequência das desigualdades, da sociedade que é injusta e que distribui mal os seus recursos. Nesse aspecto, é fundamental que o sistema de assistência trabalhe essa conscientização em seus operadores e que desenvolva estratégias de estender essa conscientização aos usuários do sistema de assistência social.

É importante que sejam desenhados projetos associados a programas como o Bolsa Família. Esses projetos devem ser capazes de trabalhar com os beneficiários no sentido de compreender as razões que causam a pobreza. Ou seja, os programas devem retirar a condição de pobreza da esfera individual, e considerar que essa situação tem como determinante o peso da estrutura social. No processo de “seleção” dos beneficiários, é preciso que os programas de assistência sejam capazes de promover em sua dinâmica de atuação processos menos humilhantes e que possam expor menos os requisitantes ou beneficiários a situações de constrangimento e embaraço.

A reflexão proposta aqui buscou lançar luz para o papel dúbio desses programas de transferência de renda: emancipação e institucionalização da condição de pobreza e suas consequências. Pretende-se assim iniciar uma discussão que avance no sentido da formulação de tais programas e dos seus processos de execução, de modo que os indivíduos não necessitem ser fragilizados para que possam merecer o direito de serem assistidos.

REFERÊNCIAS

BARR, B. M. “Stigma: A Paper for Discussion,” Covering Kids National Program Office, Southern Institute on Children and Families; Columbia, 2000.

BESLEY, T.; S. COATE. Understanding welfare stigma: Taxpayer resentment and statistical discrimination. **Journal of Public Economics** 48, Issue 2, 165–183, 1992.

BESLEY, T.; S. COATE. Workfare vs. welfare: Incentive arguments for work requirements in poverty alleviation programs. **American Economic Review** 82, 1992a.

BODENHAUSEN, G. V., & RICHESON, J. A. (2010). Prejudice, stereotyping, and discrimination. Em R. F. Baumeister & E. J. Finkel (Eds.), *Advanced social psychology: The state of the science* (pp. 341–383). New York: Oxford University Press.

CASTRO, H. C. O. ; Walter, Maria Inez Machado Telles ; SANTANA, C. M. B. ; Stephanou, M. C. . **Percepções sobre o Programa Bolsa Família na sociedade brasileira**. *Opinião Pública* , v. 15, p. 333-355, 2009.

COURA, Claudinéia Pereira. **Nos limiões da pobreza e do estigma: um diálogo entre Simmel e Goffman**. Observatório das Metr6poles, 2009. Disponível em http://www.observatoriodasmetr6poles.ufrj.br/nos_limioes_da_pobreza_e_do_estigma%5B1%5D.pdf .Acessado em 12 de outubro de 2014.

CROCKER J, MAJOR B, STEELE C. Social stigma. In: **Handbook of Social Psychology**, Boston: S Fiske,1998.

FERNÁNDEZ, Manuel J. La construcción social de la pobreza en la sociología de Simmel. In: **Cuadernos de Trabajo Social**. Madri: Universidad Complutense de Madri, 2000.

GAULEJAC, Vicent. **As origens da vergonha**. São Paulo. Via Lettera, 2006.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1975.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1978.

GOODBAN, N. “The Psychological Impact of Being on Welfare.” **Social Service Review**, 59, 403-422, 1985.

HAGUETE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia.** Petrópolis Vozes, 1990.

MANCHESTER, Colleen Flaherty; MUMFORD, Kevin J., How Costly is Welfare Stigma? **Separating Psychological Costs from Time Costs**, 2009.

MARQUES, A. C. S. ; Rocha, S. M. . A política a partir das margens: a produção discursiva sobre o Bolsa Família em grupos de discussão. **Revista FAMECOS**, v. 32, p. 105-117, 2007.

RACZYNSKI, Dagmar **Equidad, inversion social y pobreza. innovar en como se concibe, diseña y gestiona la políticas y los programas sociales.** Mimeo. Documento preparado para el Seminario Perspectivas Innovativas en Política Social. Desigualdades y Reducción de Brechas de Equidad, MIDEPLAN – CEPAL, 2002.

REGO, Walquíria Leão; PINZANI, Alessandro. 2013. **Vozes do Bolsa Família: Autonomia, dinheiro e cidadania.** São Paulo: UNESP. 241 pp.

ROGERS, Dillons “The Dynamics of Welfare Stigma.” **Qualitative Sociology**, 18, 137-156, 1995.

SIMMEL, George. A Metrópole e a Vida Mental. In: VELHO, OTÁVIO G (org.). **O Fenômeno Urbano.** Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1987.

SIMMEL, Georg. El Pobre. In: **Sobre la individualidad y las formas sociales.** Quilmes:2002.

STAFFORD MC, SCOTT RR. Stigma deviance and social control: some conceptual issues. In: AINLAY, G Becker; COLEMAN LM. (orgs.). **The Dilemma of Difference**, New York: Plenum, 1986.

STUBER, J.; SCHLESINGER, M. “Sources of stigma for means-tested government programs,” **Social Science & Medicine**, 63, 933–945, 2006.

YANIV, Gideon “Welfare Fraud and Welfare Stigma” **Journal of Economic Psychology**, 18:435-451, 1997.

RELAÇÃO DO PAPEL MATERNO DE MULHERES ADOTADAS E HERANÇAS TRANSGERACIONAIS

PATRÍCIA JAKELINY F.S. MORAES
MARIA APARECIDA PENSO
MARIA ALEXINA RIBEIRO

INTRODUÇÃO

O papel da mulher na família e na sociedade tem mudado bastante nas últimas décadas. No entanto, ela ainda é reconhecida, principalmente nas sociedades ocidentais, pela sua capacidade biológica de gerar filhos. Se, por um lado, a maternidade constitui sua identidade principal, por outro, o exercício de seu papel materno é um elemento primordial para o desenvolvimento da criança (BARBOSA; COUTINHO, 2007; PATIAS; BUAES, 2012). Desde a infância, a mulher recebe influências sociais, culturais e transgeracionais no processo de construção e exercício do seu papel materno, que estão presentes nas brincadeiras infantis, nos filmes e nas orientações maternas (CABRAL; LEVANDOWSKI, 2012). Esse complexo processo se concretiza com a gestação em si, que lhe exige uma reestruturação psíquica diante dos novos papéis familiares, sociais e culturais que serão assumidos.

A discussão do tema *maternidade* é ainda mais complexa quando se trata da construção do papel materno de mulheres adotadas que tem como referência a filiação biológica e adotiva. Segundo Richardson, Davey e Swint (2013), para as mulheres adotadas, a mãe biológica é uma figura marcante que sempre influenciará a construção da identidade materna. Essa questão pode estar associada ao fato de que a construção do papel materno exige da mulher a busca por uma ancoragem para o exercício do seu papel materno. Isso se reafirma nos estudos desenvolvidos por March (1995), que apontam que as mulheres adotadas têm mais tendência a procurar suas famílias biológicas do que os homens, principalmente após a maternidade. Entretanto, a importância do lugar que a mãe ocupa, para a constituição da identidade do filho, nem sempre foi tratada com a devida importância.

Segundo Ariés (1981) e Roudinesco (2003), foi a partir do século XIX que um novo discurso passou a valorizar a maternidade e a pregar a importância do amor da mãe pelo seu filho, colocando a figura feminina em lugar de destaque na família e na sociedade. O reconhecimento da importância da mulher para o desenvolvimento da criança estimulou muitos acadêmicos a escreverem sobre o tema. No entanto, a revisão feita para este estudo não identificou trabalhos empíricos que relacionassem a construção do papel materno da mulher adotada com suas questões transgeracionais. A maioria das pesquisas sobre maternidade não prioriza questões sobre as heranças familiares e o exercício do papel materno, mas sim a díade mãe-bebê, principalmente nos primeiros anos de vida da criança, com uma abordagem psicanalítica. Visando ampliar a compreensão sobre essa questão, o presente estudo teve como objetivo compreender, a partir dos conceitos da abordagem sistêmica, como as heranças e as dinâmicas familiares das famílias biológica e adotiva, recebidas ao longo do Ciclo de Vida Familiar da mulher adotada, influenciaram na construção e exercício do papel materno.

MÉTODO

Esta pesquisa se configurou a partir da Epistemologia Qualitativa de González Rey (2005), associada ao método da história de vida, presente no constructo teórico de Bertaux (2009).

Participantes: seis mulheres, sendo duas residentes no Distrito Federal e quatro em Minas Gerais, adotadas com idade entre um mês de nascida e três anos, por adoção legal ou indireta. O quadro 1 apresenta os dados demográficos das participantes.

RELAÇÃO DO PAPEL MATERNO DE MULHERES ADOTADAS E HERANÇAS TRANSGERACIONAIS

Quadro 1 - Perfil das participantes

Pseudônimos²	Águia triste		Luna		Vitória		Isis		Marcela		Maria Aparecida	
Local de Moradia	Minas Gerais		Minas Gerais		Minas Gerais		Minas Gerais		(RA, 2015) ³ X		IX	
Idade	39 anos		45 anos		40 anos		53 anos		36 anos		37 anos	
Estado Civil	Amigada		Casada no civil e no religioso		Casada no civil e no religioso		Casada no civil e no religioso		Casada no civil e no religioso		Amigada	
Idade que se Casou	16 anos		19 anos		22 anos		24 anos		21 anos		24 anos	
Escolaridade	Ensino médio completo		Ensino médio completo		Ensino superior completo		Ensino médio completo		Ensino superior completo		Ensino superior completo	
Profissão	Servidora municipal		Servidora municipal		Servidora municipal e estadual na educação		Do lar		Servidora pública federal		Call Center	
Renda Familiar	1 salário-mínimo		2 salários-mínimos		3 salários-mínimos		10 salários-mínimos		17 salários-mínimos		1 salário-mínimo	
Filhos(as)	Sexo	Idade	Sexo	Idade	Sexo	Idade	Sexo	Idade	Sexo	Idade	Sexo	Idade
	F	22+, 20	F	19	F	13,9	F	22	F	11,9	F	22,8
	M	18	M	25, 16	M	16	M	25	M	4	M	*
Neto(as)	F	5	F	0	F	0	F	0	F	0	F	0
	M	8 meses	M	0	M	0	M	0	M	0	M	5

* natimorto 4 meses

Procedimentos de levantamento das informações: o estudo foi submetido e aprovado pelo Conselho de Ética em Pesquisa – CEP da UCB, número 449.672, aprovado em 08/11/2013. No primeiro encontro, todas as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Inicialmente, utilizou-se a rede social do *Facebook*, especificamente os grupos de apoio à adoção para divulgar a pesquisa. Em seguida, foram feitos contatos com serviços de acolhimento no Distrito Federal. Após inúmeras tentativas, mobilizou-se a rede pessoal por meio de amigos e familiares, que se dispuseram a indicar pessoas com o perfil escolhido.

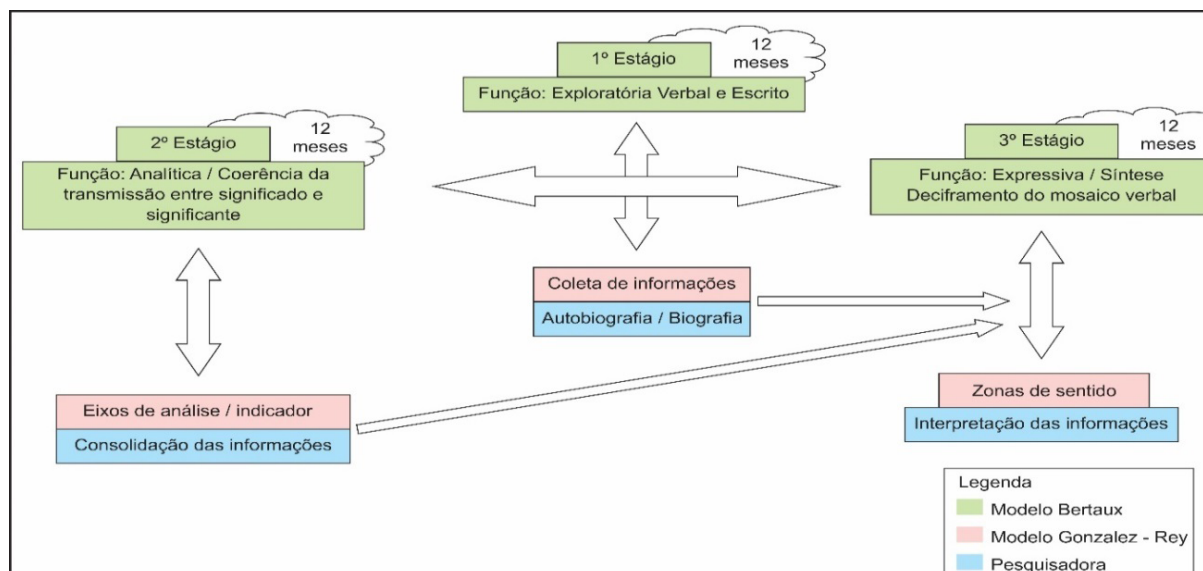
Os encontros foram marcados por telefone e *e-mails*. Para as participantes do Distrito Federal, foi utilizada a sala de atendimento do Centro de Formação de Psicologia Aplicada – CEFPA da UCB e para as participantes de Minas Gerais, foram utilizadas salas de uma clínica psicológica de uma Universidade do interior de Minas Gerais. Todos os encontros foram gravados, com permissão das participantes.

Para melhor compreensão de como se deu a coleta de dados, ela foi dividida em três estágios, integrando a metodologia qualitativa González Rey (2005) e o método de história de vida Bertaux (2009), conforme mostra a figura 1.

2 Todos os nomes foram substituídos por pseudônimos para preservar o anonimato. Os nomes Águia Triste, Luna Marcela e Maria Aparecida foram escolhas das mulheres e os nomes Vitória e Isis foram escolhas da pesquisadora, pela falta de sugestão das participantes.

3 RA – Região Administrativa: <https://www.portalbrasil.net/brasil_cidades_brasilia_ras.htm>.

Figura 1 – Método



Fonte: elaborada pela pesquisadora com base nos pressupostos teóricos de González Rey (2005) e Relato da História de Vida (BERTAUX, 2009).

Instrumentos: foram utilizados três roteiros construídos para esse fim: roteiro de entrevista clínica, roteiro para elaboração do genograma e roteiro para a construção e reflexão da autobiografia.

Procedimentos para análise das informações: as informações foram analisadas com base na metodologia construtivo-interpretativa de González Rey (2005) e no método de história de vida de Bertaux (2009). As informações obtidas foram organizadas em Eixos de Análise, que visaram ao levantamento de indicadores⁴ e posteriormente à construção de Zonas de Sentido⁵ (GONZÁLEZ REY, 2005). Foram construídas três zonas de sentido: “A maternidade de mulheres adotadas na perspectiva transgeracional”; “A difícil travessia de tornar-se mãe a partir da vivência de ser filha” e “Entre a reparação do mito familiar e a transmissão transgeracional no desenvolvimento do papel materno de mulheres adotadas”. As zonas de sentido serão apresentadas e discutidas a seguir.

4 “Indicador” é um momento hipotético no processo de produção da informação e constitui um conjunto de expressões (falas, produções escritas etc.) que estão relacionados com o mesmo sentido interpretativo.

5 “Zonas de Sentido” são construções do pesquisador no seu contato com o sujeito pesquisado e com o material por ele produzido, sistematizado nos indicadores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Serão apresentadas e discutidas três zonas de sentido que foram construídas a partir dos eixos de análise e indicadores.

Primeira zona de sentido: a maternidade de mulheres adotadas na perspectiva transgeracional

Para a interpretação das heranças, foi utilizado o aporte teórico (BOSZOR-MENYI-NAGY; SPARK, 2012; BOWEN, 1976, 1991; BUCHER, 2008; PENSO; COSTA; RIBEIRO, 2008; RODRIGUEZ-GONZÁLEZ; BERLANGA, 2015) e os estressores horizontais e verticais propostos por McGoldrick et al. (2012). Os resultados apontaram que a construção do papel materno das participantes se baseou nas referências da mãe biológica, da mãe adotiva e de outras pessoas próximas a elas.

Observa-se que a construção e o exercício do papel materno de Águia Triste foram baseados na herança recebida da mãe adotiva, repassada pelas vivências de cuidado e proteção. Esse processo lhe deu suporte emocional e ajudou-lhe a superar dificuldades vividas durante as fases do seu Ciclo de Vida Familiar, garantindo, assim, um lugar de pertencimento em sua família adotiva. Esse processo possibilitou-lhe um legado de cuidado também presente nas relações que foram desenvolvidas com seus filhos. Fica evidente sua lealdade à sua mãe biológica e à sua mãe adotiva.

O legado de Luna se fundamenta na herança adotiva e no cuidado recebido pela babá, com a qual não cortou o vínculo mesmo depois de adulta. Esse legado de proteção parece ser o que motiva a construção do seu papel materno e a impede de repetir a história da mãe biológica, exercendo o papel materno e se desenvolvendo na vida profissional. Observa-se também que a manutenção do segredo de adoção até aos sete anos, e a não revelação sobre a paternidade, são indicadores que continuam a gerar um apego inseguro, não só nas duas primeiras fases do ciclo de vida familiar de Luna, mas no exercício do papel materno, principalmente com o primeiro filho, que abandonou a faculdade para retornar para casa dos pais.

A análise dos dados do ciclo de vida de Vitória aponta para a construção do papel materno baseado em uma lealdade que ora se vincula à mãe biológica, devi-

do ao mesmo sintoma de depressão que ambas desenvolveram, ora a uma lealdade à mãe adotiva, por um estilo de maternidade autoritária. Outra possibilidade de análise da depressão de Vitória relaciona-se à exigência que impõe a si mesma de diferenciar-se dos seus modelos maternos. Com o propósito de ser uma mãe cuidadora, presente e, ao mesmo tempo, independente financeiramente, ela consegue se diferenciar de suas referências maternas, apesar de desenvolver a mesma doença que a mãe biológica.

Com relação a Isis, apesar de ela relatar não se apoiar em nenhuma referência materna, biológica ou adotiva, na construção do seu papel materno, ela é herdeira do modelo mítico da família da mãe adotiva. Sua lealdade é representada pela disponibilidade de cuidar da avó adotiva, durante sua adolescência, e de sua mãe adotiva, durante a velhice desta. Essa aceitação do que lhe foi delegado pela mãe adotiva influencia a criação do modelo de mulher abdicada que, durante a adolescência, ocupou o lugar de filha dedicada e, durante sua fase adulta, o lugar de mãe e esposa que se dedica completamente aos cuidados domésticos. Esse legado não só reforça seu pertencimento à família adotiva, mas revela o modelo anterior da mãe adotiva, que se responsabilizava pela criação de outras crianças que não eram seus filhos biológicos.

Marcela conviveu com a mãe biológica, a qual lhe permitiu registros de cuidado e proteção, que se tornaram referências durante o exercício de seu papel materno. Já a segunda fase do seu ciclo de vida foi marcada pela morte dos genitores e do padrasto, o que resultou em sua adoção pela tia. Esses acontecimentos a impulsionaram a buscar independência financeira, matrimônio e, posteriormente, a maternidade. Há a repetição da história de adoção, que também acontece com sua mãe biológica e sua sogra. A lealdade a essas duas referências viabiliza o mito da mãe idealizada, capaz de exercer ao mesmo tempo diferentes papéis de mãe, esposa e profissional. Suas heranças se ancoram mais nas referências maternas da mãe biológica e da sogra do que da mãe adotiva. Embora a manutenção do seu casamento seja um modelo herdado também da mãe adotiva, essa lealdade parece ser determinada pela identificação de Marcela com essas figuras maternas, que se tornaram significativas na transmissão do cuidado e do afeto aos filhos.

A construção do papel materno de Maria Aparecida foi baseada em suas heranças biológica e adotiva. Essa lealdade se deve à convivência com essas duas mães, que lhe permitiram o pertencimento e a vivência do papel de filha. Há

momentos na história de vida de Maria Aparecida em que ela se mostra leal à história da mãe biológica, por exemplo, em relação aos seus múltiplos relacionamentos conjugais e, em outros, fiel à mãe adotiva, tendo independência profissional. Entretanto, a convivência simultânea com essas duas figuras maternas também parece ter lhe causado confusão de papéis durante suas vivências filiais e, posteriormente, durante o exercício do seu papel materno, fato perceptível quando Maria Aparecida permitiu que a mãe adotiva assumisse o seu lugar na criação de sua primeira filha. Stierlin et al. (1981) acreditam que o membro a quem se delega algo está ligado à família pela lealdade e busca cumprir a missão que lhe foi encomendada. De acordo com esse autor, determinados legados vêm acompanhados por um conflito de lealdade e por uma missão de reconciliação, dos quais podem participar diversas gerações. Essa dinâmica pode se observar na transmissão transgeracional de Maria Aparecida.

Segunda zona e sentido: a difícil travessia de tornar-se mãe a partir da vivência de ser filha

Esta Zona de Sentido discute como o luto e as vivências do abandono biológico e adotivo influenciaram a vivência do papel filial e a construção do papel materno das seis participantes. Para essa análise, apresentamos abaixo quatro situações diferentes presentes nos relatos:

A primeira situação vivida por Águia Triste e Marcela: a criança é adotada devido à morte de sua mãe biológica na infância. Essa perda pode representar a possibilidade de uma nova filiação, quando a sua família adotiva está aberta para aceitar a desconstrução da filha idealizada. Esse lugar definido de filha é o que ancora a construção do papel materno dessa mulher.

A segunda situação vivida por Vitória e Isis: a criança é deixada provisoriamente com sua mãe adotiva, o que gera uma expectativa de que a qualquer momento a mãe biológica pode voltar e retomar o exercício do papel materno. As participantes não se sentem inseridas no projeto parental da mãe biológica nem da mãe adotiva; entretanto, assumem a obrigação de se dedicarem à família adotiva pelo cuidado recebido. Essa falta de pertencimento gera uma insegurança na vivência do seu papel filial e, posteriormente, na construção do seu papel materno.

A terceira situação vivida por Luna: a criança é inserida na família adotiva logo após seu nascimento. A mãe biológica justifica essa entrega, muitos anos depois, por

motivos financeiros e emocionais. A participante se sente inserida na família adotiva e retribui essa dedicação cuidando da mãe adotiva durante sua velhice. Já em relação a sua mãe biológica, não se sente obrigada a oferecer esse cuidado.

“A quarta situação vivida por Maria Aparecida: refere-se à entrega da criança a uma tia materna, que assume o papel de mãe. Entretanto, mesmo depois dessa entrega, a mãe biológica continua a ter contato com a filha. Trata-se da convivência com duas mães: a mãe biológica e a outra, que se torna adotiva. A primeira desenvolve o papel de amiga, e a segunda, o papel materno. Essa circulação entre uma família e outra é confusa em muitos momentos, mas lhe proporciona um lugar de filha que viabiliza a construção do seu papel materno”.

Ressalta-se a importância da elaboração do luto para a construção desses papéis e a desconstrução da idealização de filiação adotiva. Contribuem para essa discussão os estudos de Fineran (2012), Hamad (2010) e Silva (2014), que afirmam que todo processo de adoção se baseia em uma experiência de perda ou rejeição, tanto para a criança que é adotada como para a família adotiva, porque o luto não é vivido individualmente, mas de forma sistêmica, ou seja, tanto pela criança adotada como por sua família adotiva (BOSS, 2008; ELKAIM, 2008).

O luto para a criança representa a elaboração das perdas de sua família biológica e a desconstrução da família perfeita. Para os pais adotivos, pode significar a elaboração da impossibilidade de gerar filhos biológicos e também a desconstrução da idealização de filho (Silva, 2014). Segundo Colombo (2011), Eagle (1990), Hamad (2010), Schettini, Amazonas e Dias (2006), trata-se de um processo necessário que garante aos envolvidos perceber suas histórias como singulares e suportáveis, além de lhes proporcionar um sentimento de pertencimento, necessário para a construção da filiação.

A desconstrução do filho e da família idealizada é um processo gradativo que acontece durante a convivência familiar (MENDES, 2007), mas que se intensifica na adolescência, na qual o adolescente busca referências para construção de sua identidade. Salvaterra (2007) e Silva (2014) defendem que o maior conflito encontra-se com a mãe, por ser essa, na maioria das vezes, a que define os limites e regras, sendo também a responsável pelo abandono. Sobre isso, os relatos de Luna, Vitória e Isis, revelam principalmente uma dificuldade na elaboração do luto com relação a mãe biológica. Essa dificuldade pode se associar ora à falta de registros sobre suas origens, ora à falta de entendimento sobre os motivos que

levaram suas mães biológicas a abandoná-las. Isso reflete de forma mais intensa no período da adolescência, conforme apontado nos relatos abaixo.

“Na escola quando meus colegas faziam piadinha de que eu tinha sido achada no caminhão de lixo eu ficava muito triste, eu chorava muito. [...] eu soube que era adotada com sete anos [...] minha babá me criou [...] minha mãe biológica já era conhecida por eles [irmãos e pais adotivos] (...)eu não sei porque ela me deu, parece que ela era mulher da vida [...]” (Luna, 2014).

“[...] sabia que ela [mãe biológica] tinha me deixado com meu pai e tinha saído de casa [...] eu fugi de casa [da mãe adotiva] três vezes quando era adolescente [...] eu rezava pra dar a hora de ir para escola [...] voltar para casa era um sofrimento” [Vitória, 2014].

“Eu me lembro de uma mulher no portão da casa de minha mãe adotiva [...] não sabia nada sobre ela [mãe biológica] [...] depois que cresci, não me interessava mais saber sobre ela [...] eu e minha mãe (adotiva) nunca nos entendemos muito bem [...] ela batia muito, mas deve ser a criação dela né? [...] eu não culpo ela por isso, sempre procurei ajudar ela [mãe adotiva]” (Isis, 2014).

Os relatos de Vitória e Isis revelam a ausência de um lugar de pertencimento que lhes possibilitasse encontrar suas memórias, deixando a essas mulheres uma lacuna sobre sua origem. O preenchimento desse vazio parece ser buscado na mãe adotiva que, por sua vez, não consegue preenchê-lo. Na maioria dos processos de adoção, esse fantasma do abandono pode acompanhar a criança durante grande parte de sua vida e de sua construção identitária, porque não foi elaborado o luto dessa perda (BOSS, 2008; HARTMAN, 1994; MEYER, 2014; PRIEUR, 2007). Isso pode ser percebido nos relatos de Águia Triste e Marcela, que relatam que a mãe biológica morreu *“posso dizer que no momento que a Gabriela nasceu senti muita falta da companhia e do apoio da minha mãe, um grande vazio”*.

Entretanto, as histórias de Vitória e Isis são as que mais revelam a dificuldade de elaboração do luto pela perda da mãe biológica. Boss (2008) acredita que essa não elaboração possa implicar no aparecimento de sintomas à criança adotada, a qual, por sua vez, influenciarão na vinculação com a família adotiva. Segundo essa autora, as principais reações que se apresentam ao longo da vida de uma criança adotada são: depressão, ansiedade, sintomas de trauma, doenças relacionadas com o *stress*, ambivalência, culpa, vergonha, desesperança, pensamento suicida, abuso

de substâncias químicas. Como exemplo, o relato de Vitória reforça os estudos de Boss (2008), que apontam sua influência durante o exercício do papel materno.

“Veio a surpresa de mais uma filha [...] pra mim foi complicado, eu não tinha planos para mais um filho [...] o sentimento que tive logo depois que peguei minha terceira filha no colo pela primeira vez foi medo de não dar conta de cuidar dela [...] e se eu morresse ela ia viver o mesmo que eu vivi [...] eu nunca contei com mãe pra me ajudar”.

O medo de não dar conta da maternidade é cercado de outros sentimentos, como a raiva e a insegurança durante o exercício do papel materno. Ao não desejar buscar sua origem ou negar esse desejo, a participante pode revelar a falta do luto pela perda da família que posteriormente influenciou tanto sua identificação com a mãe biológica e com a mãe adotiva, presente no relato a seguir:

“[...] acho que eu não me pareço nem com a pessoa que me criou nem com a pessoa que me pariu. Eu não puxei nenhuma das duas mães, eu fui me fazendo enquanto pessoa” (Isis, 2014).

Ela busca apoio para construção do seu papel materno em si mesma, negando tanto a mãe biológica como a mãe adotiva. Essa atitude é baseada na ausência de definições claras sobre seu papel de filha e na falta de sentimento de pertencimento nessas duas famílias. Entretanto, essa falta de elaboração do lugar de filiação ressurge no momento em que tem contato com o filho e necessita desempenhar seu papel materno.

A importância da busca pelas origens é demonstrada nos estudos de Dugnani, Marques (2011), Filho (2009) e Schettini (1999) quando apontam que, mesmo que seja difícil o acesso às informações referentes às origens, esse processo faz-se necessário, pois é a partir da memória que se torna possível a elaboração dessas perdas. Complementando esses estudos, Hamad (2010a), (2010b) e Prieur (2007) defendem que, nos casos em que há ausência de memória, a família biológica pode passar a ocupar um lugar afetivo e imaginário para a criança, enquanto a família adotiva passa a ocupar um lugar concreto de cuidado e suporte psicossocial.

Um relato que aponta para a construção do vínculo entre a participante e a mãe adotiva pode ser visto na história de Águia Triste. Nesse relato, o luto foi elaborado tanto pela participante, com a morte da mãe biológica, como pela mãe adotiva, que não conseguiu ter filhos biológicos. Ambas conseguem desenvol-

ver uma vinculação que lhes proporciona um bom exercício, tanto do papel filial como do papel materno.

“Quando eu era pequena eu chorava muito porque quando chegava o dia dos pais não tinha pra quem entregar os trabalhos da escola, aí eu entregava pra minha mãe de criação [...] ela recebia e me abraçava [...] ela teve um filho biológico, que morreu [...] adotou outro que morreu [...]” (Águia Triste, 2014).

Esse relato indica um luto que também precisou ser elaborado pela mãe adotiva, que tinha o desejo de ser mãe e tentou supri-lo pela maternidade biológica, e posteriormente pela adoção. Apesar de não constar o relato da mãe adotiva, a história contada por Águia Triste revela que houve um desejo materno da participante e da mãe adotiva na construção de um vínculo de filiação entre elas, que refletiu no desenvolvimento de Águia Triste e também na construção adequada do seu papel materno.

As histórias contadas pelas seis participantes indicam que, mesmo sem ajuda psicológica para a elaboração das perdas sofridas durante a infância, foi possível uma ressignificação das vivências desses abandonos. Para Vitória e Isis, esse luto foi mais difícil devido a incerteza do retorno da mãe biológica. Esse fato influenciou diretamente na vinculação entre mãe e filha. Já as histórias de Águia Triste, Luna, Marcela e Maria Aparecida também apontaram para a necessidade da elaboração do luto, mesmo nos três primeiros casos de perda da mãe biológica por morte. Quando o luto foi bem elaborado, houve uma maior segurança das participantes no exercício do papel materno.

Terceira zona de sentido: entre a reparação do mito familiar e a transmissão transgeracional na construção do papel materno de mulheres adotadas

A discussão dessa zona de sentido teve como referência os estudos de Neuberger (1999) sobre o “mecanismos de reparação do mito familiar” e a discussão das lealdades familiares propostas pela teoria de Boszormenyi-Nagy e Spark (2012). Partindo desses pressupostos teóricos e das histórias contadas pelas participantes, foi possível descrever duas situações:

A primeira diz respeito à reparação do mito familiar do abandono para o mito do cuidado. A segunda refere-se à passagem do mito do abandono para o

mito da mãe dedicada, da mãe abdicada e da mãe cuidadora. Essa nova versão mítica inclui o legado recebido durante a filiação dessas mulheres e suas lealdades às pessoas que representaram referências durante a construção do seu papel materno.

Se, por um lado, essas mulheres buscaram se diferenciar de suas mães biológicas ou de suas mães adotivas; de outro, conseguiram transformar o mito do abandono, construindo seu papel materno em torno da dedicação e do cuidado aos filhos. Ou seja, elas resignificaram o desempenho do papel materno para si mesmas e para suas famílias. Os relatos das participantes exemplificam como suas memórias familiares foram importantes na construção do papel materno, seja para definir um modelo a ser reproduzido, como no caso de Marcela, seja para apontar um desejo de esquecimento e ruptura com as lembranças anteriores também a construção de uma outra história, conforme descrito abaixo.

[...] *“Lembro de vários momentos de colo, carinho e aconchego da minha mãe, embora ela tenha falecido quando eu tinha 12 anos tenho muitas boas lembranças e esses sentimentos tento retransmitir para as minhas filhas”*. (Marcela, 2014).

[...] *“minha mãe (biológica) saiu de casa [...] essa história foi contada pelo meu pai biológico, porque realmente não lembro o que aconteceu [...] meus filhos não conheceram minha mãe biológica [...] frequentam pouco a casa da minha mãe [adotiva] [...] eles sabem pouco de minha história [...]”*. (Vitória, 2014).

[...] *“não me interessa irmãozinho, papaizinho, mamãezinha, passou, passou [...] meus filhos sabem que fui adotada [...] frequentam a casa da minha mãe [adotiva], mas eu nunca entrei em detalhe sobre isso com eles [...] eu aceitei o que me foi imposto e pronto, mas meus filhos vivem outra história [...]”*. (Isis, 2014).

Em todas as histórias contadas pelas participantes podemos observar uma oscilação entre a repetição e a transformação da herança familiar. Um aspecto marcante da repetição diz respeito à gravidez na adolescência, que também é uma realidade presente nas histórias das mães biológicas de Águia Triste, Luna e Maria Aparecida e pode estar relacionada aos seus padrões familiares rígidos de comunicação sobre o tema da sexualidade. Essa forma de funcionamento familiar, segundo Minuchin, Lee e Simon (2008), influenciam no desligamento e no desenvolvimento de autonomia entre os membros familiares. Para esses autores, essa dinâmica dificulta não só a relação entre as pessoas da família, mas também produz repetições de padrões disfuncionais.

Assim, as seis histórias apresentam repetições e transformações das heranças familiares. Essa dinâmica foi reestruturante e possibilitou às participantes desenvolverem um cuidado mais próximo a seus filhos e uma maior disponibilidade para com suas mães adotivas, principalmente durante a velhice. A forma de reparação do abandono encontrada deu sentido às vivências filiais e sustentou a transformação das heranças transgeracionais das participantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal desta pesquisa foi compreender o papel materno de mulheres adotadas que se tornaram mães biológicas a partir do estudo das suas relações familiares, ao longo do seu ciclo de vida, e da história transgeracional das famílias biológica e adotiva. A tese defendida é que a construção do papel materno da mulher adotada está relacionada às vivências na filiação biológica e adotiva.

A análise dentro da abordagem sistêmica e psicodinâmica, mais precisamente a opção pelo estudo das relações familiares e a transgeracionalidade, possibilitou não só o resgate da história de vida de cada participante, mas também a compreensão sobre a construção e o exercício do seu papel materno. A conexão entre as vivências e as heranças possibilitou a compreensão sobre a ancoragem da construção e exercício, do papel materno das seis mulheres. Houve uma predominância na repetição materna de Águia Triste, Luna, Vitória, Isis e Maria Aparecida dos seus modelos maternos adotivos, embora todas elas, incluindo Marcela, tenham apresentado outras repetições dos modelos maternos biológicos. Isso indica que a falta de contato com a mãe biológica não anulou sua influência, mesmo que tenha havido ausência de registros sobre essa convivência. Em uma perspectiva sistêmica de transmissão geracional, existem aspectos não biológicos que são repassados independente do contato com a família de origem (BOSZORMENYI-NAGY; SPARK, 2012; JOHNSON; WALDO, 1998; PRIEUR, 2007).

A mudança do modelo de abandono para o modelo do cuidado também foi observada na demonstração do sentimento de gratidão que todas as seis participantes disseram ter construído por suas mães adotivas, principalmente quando essas mães envelheceram ou ficaram doentes. Essa retribuição ao reconhecimento do cuidado recebido de suas mães adotivas foi manifestada no desejo de não repetirem a história de rejeição, sofrida especialmente na infância e na adolescência.

Os resultados desta tese abrem possibilidades para novas discussões sobre a construção dos papéis filiais e maternos de mulheres adotadas. A disponibilidade das participantes que não hesitaram em contar e recontar suas histórias tornou viável a pesquisa. A conclusão deste trabalho trouxe-nos a expectativa de que os achados abordados possam servir de reflexão para trabalhos futuros que se direcionem à transgeracionalidade, construção e exercício de papéis maternos e paternos de crianças adotadas.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. *História Social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BARBOSA, PATRÍCIAZULATO, COUTINHO, MARIALUCIA ROCHA. Maternidade: novas possibilidades, antigas visões. *Psicologia Clínica*. v. 19, n. 1, 2007, p.163-185.
- BERTAUX, D. Metodologia do relato de vida em Sociologia. In: TAKEUTI, N. M. ; NIEWIADOMSKI, C. (Eds.). *Reincenções do Sujeito Social: Teorias e Práticas Bibliográficas*. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 23-32.
- BOSS, P.. Rethinking adoptions that dissolve: what we need to know about research, practice, policies, and attitudes. *Family Focus, National Council on Family Relations (NCFR) Report*, 2008, p. 20-35.
- BOSZORMENYI, I.; SPARK, G.. *Lealdades invisibles*. PARDAL, I. (Trad.). 2. ed. Buenos Aires: Amorrortu, 2012.
- BOWEN, M.. Principle and techniques of multiple **Family therapy**. In: *Family therapy: theory and practice*. New York: American Orthopsychiatric Association, 1976, p. 388-404.
- _____. *De la familia al individuo: la diferenciación del si mismo em el sistema familiar*. Barcelona: Paidós, 1991.
- BUCHER-MALUSCHKE, J. S. N. F. Do transgeracional na perspectiva sistêmica à transmissão psíquica entre as gerações na perspectiva da psicanálise. In: *A transmissão geracional em diferentes contextos: da pesquisa à intervenção*. São Paulo: Summus, 2008, p. 76-96.

CABRAL, S., LEVANDOWSKI, D.. Representações de mães adolescentes: aspectos intergeracionais na relação mãe-criança. **Fractal Rev. de Psicologia**, v. 24, n. 3, 2012, p. 543-562. Retrieved from: <http://www.scielo.br/pdf/fractal/v24n3/08.pdf>

COLOMBO, S. F.. Separação ou abandono? In: OSORIO, L. C.; VALLE, M. E. P. (Org.). **Manual de terapia familiar**. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 71-83.

DUGNANI, K. C. B.,; MARQUES, S. L. Construction and validation of an instrument for intervening practices in adoption. Construcción y validación de instrumento para práctica de intervención en la adopción. **Paidéia**, v. 21, n. 50, 2011, p. 317-328.

EAGLE, R. S. **Denial of access: Past, present, and future**. *Canadian Psychology/ Psychologie Canadienne*, v. 31, n. 2, 1990, p.121-131.

ELKAIM, M. O luto num contexto. In:_____ . **Como sobreviver à própria família**. São Paulo: Integrare Editora, 2008, p. 85-89.

FILHO, L. S. **Pedagogia da adoção: criando e educando filhos adotivos**. Petrópolis: Vozes, 2009.

FINERAN, K. R. Helping Foster and Adopted Children to Grieve the Loss of Birthparents: A Case Study Example. **The Family Journal**, v. 20, n. 4, 2012, 369-375.

REY, F. G. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning. 2005.

HAMAD, N. **A criança adotiva e suas famílias**. Companhia de Freud. Rio de Janeiro, 2010a.

_____. **Adoção e parentalidade: questões atuais**. Porto Alegre: CMC. 2010b

HARTMAN, A. Segredos na adoção. In: IMBER- BLACK, E. (Org.). **Os segredos na família e na Terapia Familiar**. Porto Alegre: Artmed. 1994, p. 94-112.

JOHNSON, P.; WALDO, M.. Integrating Minuchin's boundary continuum and Bowen's differentiation scale: a curvilinear representation. **Contemporary Family Therapy**, v. 20, n. 3, 1998, p. 403-413.

MARCH, K. Perception of adoption as social stigma: Motivation for search and reunion. *Journal of Marriage and the Family*, v. 57, 1995, p.653-660.

MCGOLDRICK, M.; GERSON, R.;PETRY, S. Genogramas: mapeamento dos sistemas familiares. In: CARTER, B.; MCGOLDRICK, M. (Org.). ROSA, S. M. M. (Trad.). *As mudanças no ciclo de vida familiar: uma estrutura para a terapia familiar*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2012, p. 21-36.

MENDES, C. L. P. C. *Vinculos e rupturas na adoção: Do Abrigo para a Família Adotiva*. Universidade de São Paulo, 2007.

MEYER, M. C.. Revelar a filiação adotiva de Rosa. O pedido da família. In: LADVOCAT, C.; DIUANA, S. (Org.). *Guia de adoção: no jurídico, no social, no psicológico e na família*. 1. ed. São Paulo: Roca, 2014, p. 509-514.

MINUCHIN, S.; LEE, WAI-YUNG; SIMON, G. M. *Dominando a Terapia Familiar*. Tradução: Gisele Klein. Porto Alegre: Artmed, 2008.

NEUBURGER, R. *O mito familiar*. Rangel, S. (Trans.). São Paulo: Summus. 1999.

PATIAS, N. D.; BUAES, C. S. *Tem Que Ser Uma Escolha Da Mulher: Representações de maternidade em mulheres não-mães por opção*. *Psicologia & Sociedade*, v. 24, n. 2, 2012, p. 300-306.

PENSO, M. A.; COSTA, LIANA F. RIBEIRO, M. A. Aspectos teóricos da transmissão transgeracional e do genograma. In: *A transmissão geracional em diferentes contextos: da pesquisa à intervenção*. São Paulo: Summus. 2008, p. 9-23.

PRICUR, N.. La transmission de l'origine dans les nouvelles formes de filiation. *Cahiers Critiques de Thérapie Familiale et de Pratiques de Réseaux*, v. 38, n. 1, 2007.

RICHARDSON, A.; DAVEY, M. P.; SWINT, P. A. Female adoptees experiences balancing relationships with biological and adoptive mothers post-reunification. *Journal of Marital and Family Therapy*, v. 39, n. 3, 2013, p. 358-372.

RODRIGUEZ-GONZÁLEZ, M.; BERLANGA, M. M. **Teoria Familiar Sistêmica de Bowen: aváces y aplicación terapéutica**. Espanha: Mc Graw Hill/Interramericana de Espanã, S.L. 2015.

ROUDINESCO, E.. **A família em desordem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

SALVATERRA, M. F. A. DA S.. (2007). Vinculação e adoção. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. 2007. (Tese de Doutorado).

SCHETTINI, L. C. **Adoção: origem, segredo e revelação**. Recife: Bagaço. 1999.

SCHETTINI, S. S. M.; AMAZONAS, M. C. L. DE A.; DIAS, C. M. DE S. Famílias adotivas: identidade e diferença. **Psicologia Em Estudo**, 11(2), 2006, p. 285-293.

SILVA, D. R. E (2014). Tramas do luto na família adotiva. In: DIUANA, S.; LADVOCAT, C.. (Org.). **Guia de adoção: no jurídico, no social, no psicológico e na família**. São Paulo: Roca. 2014, p. 179-200.

STIERLIN, H.; RUCKER-EMBDEN, I.; WETZEL, N.; WIRSCHING, M. **Terapia de família: la primeira entrevista**. 1. ed. Barcelona: Gedisa, 1981.

NOVO PARADIGMA DE ATENDIMENTO AO ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI

MARIA LIZABETE PINHEIRO DE SOUZA
MARIA FÁTIMA OLIVIER SUDBRACK
MARIA INÊS GANDOLFO CONCEIÇÃO

INTRODUÇÃO

O presente estudo, com aporte teórico da psicossociologia francesa, teve por norte uma análise da conduta do adolescente em conflito com a Lei e o papel do Poder Judiciário, com base na discussão das temáticas “ato delinquente”, “interdição do interdito”, “importância do juiz” e “o espaço Judiciário na introdução da Lei”. Ainda, tem-se o destaque das funções da medida socioeducativa e do processo de mediação-reparação, observando uma proposta de intervenção no contexto Judiciário, que propõe uma mudança paradigmática, saindo do enfoque do medo para o enfoque sistêmico do enfrentamento, investindo no fortalecimento da rede social. Por fim, tem-se a descrição de experiências interventivas que fizeram uso da abordagem das reuniões multifamiliares, o que se coaduna com o paradigma sistêmico apresentado.

O ADOLESCENTE, A MARGEM, O DESVIO E A DELINQUÊNCIA

Selosse (1997) destaca que, no transcurso para o mundo do adulto, o adolescente requer um espaço transacional onde possa se colocar “à margem” para articular a percepção e a representação da realidade que delimitam os espaços internos e externos. “A margem” é um campo de ilusão de experimentação sexual e espaço de tensão; permite-lhe descobrir e testar possibilidades de mudanças, efetuar ligações e religações consigo mesmo e com novos objetos libidinais, e acessar a outra cena por uma nova representação de si.

Segundo Selosse (1997), no espaço transacional, o jovem elabora o luto pela sua condição infantil e estabelece uma escala de valores e um código de ética próprio, em busca de pautas de identificação no grupo de iguais, estabelecendo um padrão de luta/fuga com as gerações precedentes. Após uma aceitação tácita dos

ritos de iniciação como condição de ingresso ao *status* adulto, passa a ter condições de assumir os papéis sociais que agora lhe são outorgados, estando em consonância com suas inclinações pessoais, independentes das expectativas familiares e sociais, como, por exemplo, a imposição de gênero.

A margem é a borda do compromisso entre a idade social e pessoal, que permite a afirmação, a originalidade e a diferenciação. A saída desse espaço será bem sucedida quando o adolescente lograr elaborar a angústia face à sua problemática identitária – saída fadada ao fracasso se o jovem se mantiver prisioneiro da difusão do seu eu na multiplicidade de seus personagens (SELOSSE, 1997).

As marginalidades juvenis, para Selosse (1997), podem ser consideradas condutas de explorações, de tentativas e erros dentro do espaço transacional – a “margem” pode ser, ao mesmo tempo, ou alternadamente, exploradora, defensiva, demissionária, agressiva e irreal (autística).

Na visão de Selosse (1997), antes do direito, os adolescentes experimentam a relação com a justiça, uma vez que, desde a infância, convivem com a relatividade da regra, para evitar sanções. Com base em tal convivência, fazem seu caminho frente às sanções – que nem sempre são as mesmas – e as transgressões – que nem sempre são percebidas e descobertas. Assim, são considerados desviantes aqueles que tiveram dificuldade em conviver com a ambiguidade social e não desenvolveram a competência no convívio com as regras.

Sob o ponto de vista etnográfico e sociológico, as manifestações desviantes apresentam um caráter de rito de passagem, gerando uma ruptura com a sociedade. A agressividade, as toxicomanias e a sexualidade precoce e promíscua – com seu conteúdo de morte e de fantasia, mas também real – traduzem a queda da nova identidade, com reivindicação de um novo *status* e um novo exercício de direito (SELOSSE, 1997).

O desvio se constitui como um aspecto dinâmico de conduta, que deriva da busca de referências de redefinição de fronteiras entre si mesmo e o mundo ambiente (espaço interno e externo), o qual, pela falta destas, perderam sua orientação. No desvio, o jovem, sem espaço de continência, busca referência nas suas experiências coletivas sob a forma de interações críticas, que podem resultar na intrusão dos bens do outro. Tem-se aí um modo de reagir no exterior aos problemas edípicos e pubertários e às questões socioculturais. O estudo de tais

condutas permite a revelação dos aspectos multidimensionais, fusionais e comunicacionais de suas realizações (SELOSSE, 1997).

Muitos que tiveram o seu processo de socialização prejudicado sentem uma carência primitiva e uma falta fundamental. A partir de um fantasma de dívida e da injustiça sofrida, agem como se a vida lhes devesse algo. À dívida, juntam-se os sentimentos de perseguição com projeção do conflito sobre o exterior. As atividades transacionais dos jovens com condutas marginais têm qualquer coisa a ver com o interdito da criação, enquanto que, para os desviantes, tem-se o interdito da participação. O interdito da criação e da participação os faz perceber como proibidos de ser e de pertencer, e recusam a identificação social, percebendo-se “fora da Lei”. Socializados na delinquência, produzem uma contraordem, passando a ameaçar o sistema que o constituiu: não produzem, não consomem e causam problemas, devendo ser excluídos da cidadania e excluídos de viver (SELOSSE, 1997).

O ATO DELINQUENTE

O ato delinquente resulta de múltiplas determinações (familiares, sociais, culturais, institucionais). Pode ser considerado como uma “atuação” que manifesta, no exterior, aquilo que não pode ser dito no interior do sistema familiar. Para que se compreenda o comportamento adolescente – “agente e paciente”, “sujeito e objeto” de sua própria socialização –, faz-se necessário considerar o sujeito e toda a dimensão relacional onde ele se insere (SELOSSE, 1997).

A passagem ao ato delinquente – *acting out* –, além de seus aspectos individuais e sociais, culturais e institucionais, constitui-se em uma manifestação, no exterior, daquilo que o jovem não pode dizer no interior da família. O ato delinquente projeta o jovem para fora de sua família, rumo a um terceiro – o juiz – e rumo a um sistema educativo de assistência. Segundo Sudbrack (1992, p. 447), através do ato delinquente, o jovem percorre o caminho “da falta do pai, a busca da Lei”.

A LEGISLAÇÃO DO INTERDITO

Para Sellose (1997), a legislação dos interditos se apresenta como um sistema de proibição de defesas, onde se confrontam ao mesmo tempo o desejo de

transgressão e a angústia face à persistência do desejo (mediante a autoridade) e à ameaça da sanção. Nesse sentido, quanto mais a transgressão se exerce, mais ela mobiliza o desvio; portanto, mais simbólica é a Lei. A degradação de lei fundadora em múltiplos códigos (penal, civil, entre outros) se esgota ao querer reger todas as situações, massificando e invadindo o sujeito de direito, que se torna mais sujeito de deveres do que de direitos.

Em uma sociedade em mudança – como a nossa –, tem-se um grande desequilíbrio de condutas em razão dos múltiplos sistemas de referência, mas, sobretudo, uma queda quanto às normas e os valores. A justiça – objeto da socialização funcional – não tem por base a tradição. Os juristas têm experimentado hesitação para dar uma interpretação heterogênea do Direito. A Lei traduz a emergência de uma justiça coletiva mais do que uma justiça individual, concernente com a racionalidade econômica e política, e se confronta com as decisões que envolvem a paz social, que parecem ter outra racionalidade.

A sociedade, através da justiça, força a legitimidade do método de controle. Os fatos sociais são particularizados. Não se questiona o desvio nem a regra, mas como a regra está sendo aplicada. A justiça avalia mais o prejuízo, e sua natureza é mais sociopolítica do que moral. Assim, o significado atribuído pelos outros ao ato delincente lhe confere o valor desviante. O próprio sistema confere tal marca. Tem-se um duplo vínculo cindido, ou seja, as expectativas são contraditórias, e o desviante é sempre o errado. A Lei, desde a sua construção, contém uma potência de violência que não pode ser eliminada, sendo capaz de emergir caso não haja a necessária participação dos sujeitos nas instituições sociais (CARRETEIRO apud PLASTINO, 2003).

A violência pode se instalar como valor na medida em que o pacto social for desrespeitado, havendo um descumprimento da contrapartida institucional e social referente à proteção e inserção social. Assim, os sujeitos desqualificados em suas vidas cotidianas deixam de observar os ditames, tornando-se fazedores de novas normas sociais.

O Direito, a Lei, representa o poder da comunidade, que se constitui um terceiro elemento capaz de regular o pacto social, substituindo a força individual pelo poder coletivo.

A FUNÇÃO DO JUIZ E DA JUSTIÇA

O juiz representa o interdito, e o espaço jurídico constitui-se em um excelente espaço de mobilização do jovem e da família em crise, devido à ocorrência do ato de delinquência. O apelo à Lei permite ressignificá-la como protetora, operante e estruturante, oferecendo ao jovem os limites que ele não conheceu ou conheceu de forma punitiva. A intervenção judicial – com suas medidas psicossociais e educativas – incita o adolescente a uma mudança no estilo de vida através de uma reorganização psíquica, permitindo, assim, que ele saia da interdição para o interdito; introjetando a Lei (SELOSSE, 1997).

A intervenção judicial, com suas medidas socioeducativas, segundo Seloosse (1997) representa “uma esperança”, uma vez que no “contragolpe” da intervenção, os jovens e suas famílias são incitados a uma mudança no estilo de vida, promovendo uma reorganização psíquica que permitirá a “introjeção da Lei”, portada pelo juiz – emissor “interdito”.

AS FUNÇÕES DA MEDIDA SOCIOEDUCATIVA

Para Seloosse (1997), a instituição jurídica tem um papel educador e reparador, constituindo-se em um terceiro que restitui ao jovem a sua palavra, permitindo-lhe resgatar o sentido de seu ato. O acompanhamento a ser dispensado pelas instituições sociojurídicas deve possibilitar o alcance das três dimensões da medida socioeducativa, quais sejam:

1. A repressiva da sanção para que o jovem possa ter a oportunidade de contactar com o aspecto protetor da Lei – o “não” do interdito –, propiciando a introjeção da interdição;
2. A orientação psicopedagógica que recoloca o adolescente e o jovem dentro do processo de reinserção social;
3. A dimensão da reparação – o trabalho interno –, que promove a reconciliação *de per si* e com a sociedade.

A MEDIAÇÃO NO CONTEXTO JURÍDICO

O trabalho educativo inclui a mediação destacada por Selosse (1997), que permite a emergência de conteúdos manifestos e latentes, possibilitando a regulação de novas relações do sujeito consigo mesmo e com o outro. Tal ação, de caráter simbólico, faz com que o jovem reconheça e reconcilie-se com sua vítima e com a sociedade, revendo sua posição e suas reações depressivas e reivindicatórias.

O acompanhamento deve possibilitar ao jovem um espaço transacional pelo qual ele possa expressar seus sentimentos, suas dificuldades e seus sonhos, elaborando sua experiência através de uma relação autêntica com o educador. Tal espaço deve ser uma referência firme e segura, que comunique de maneira simbólica os aspectos éticos e sociais (SELOSSE, 1997; SUDBRACK, 1992).

A mediação deve ser realizada dentro de uma abordagem sistêmica, permitindo ao jovem entrar na teia social e se libertar da dupla estigmatização a que é submetido, a saber: a familiar e a social – tarefa que deve ser realizada logo após o delito, para que o adolescente possa realizar mais prontamente a sua reparação, restituindo, assim, a sua imagem, prejudicada pelo ato infracional (SUDBRACK, 1992).

A FUNÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A instituição de ajuda e de proteção ao jovem deve significar um tempo intermediário entre o social e o simbólico, podendo ser um lugar de negociação, de transição e de transação destinado a permitir a encarnação dos direitos e deveres de forma legítima. Assim, deve instituir um sujeito que introjete a Lei, possibilitando uma transformação em sua vida, inscrevendo-o dentro da reciprocidade e da troca de dons. A instituição, portanto, deve ser o lugar da palavra que restitui ao jovem um senso e um valor. Restituir ao jovem – com dificuldade de se comunicar e privado da capacidade de simbolização – a palavra assegura-lhe um crédito. Tem-se aí a primeira condição para estabelecer uma interação e um diálogo em um nível intersubjetivo, uma vez que a palavra que significa, que conta, que avalia, dá um sentido às interdições (SELOSSE, 1997).

O aumento da violência social e, conseqüentemente, o aumento da delinquência juvenil, torna urgente a capacitação dos agentes terapêuticos para que se

percebam e se constituam como guias que ajudarão a dar significação própria ao aspecto ritualizado “da reparação”, conferindo-lhe uma sorte de valores em um espaço transacional onde se revela o domínio individual e privado, que remete ao domínio social (SELOSSE, 1997).

As instituições devem possibilitar o reconhecimento mútuo. Tal reconhecimento, segundo Enriquez (2000), é um problema moral, constituindo-se na base do desenvolvimento da autonomia moral. A vida em comum, portanto, deve ter por base a cooperação, utilizando ao máximo as capacidades de cada um. Para tanto, faz-se importante que as instituições estejam em contínua regulação, arejando suas concepções e ações (evitando a rigidez), revisando as relações de poder dos diferentes segmentos que a compõem e de seus agentes (pai, professor, técnicos do Judiciário) que nelas projetam o seu imaginário, para que todos se “conheçam e falem juntos”, evitando as representações mortíferas.

Conforme Seloisse (1997), instituir um sujeito e também articular e conjugar talentos é criar interstícios de expressão e tecer ligações entre sujeitos e lugares, entre os participantes e seus parentes, entre as instâncias de autoridades e as interventoras. Tem-se aí a importância das reuniões, que devem contemplar, além dos acordos por violação da regra, as necessidades de convivência e de complementariedade.

Como assinala Levy (2001), tem-se um incremento da violência e da delinquência em uma sociedade sem o ditame regulador do pai – que deve ter a dimensão repressora e protetora, uma vez que a proteção envolve acolhimento; portanto, proximidade e afeto. Assim, as instituições devem oferecer o *holding*¹ para sustentar e proteger os jovens das angústias primitivas, fornecendo uma esperança e, sem culpabilizá-los, oferecer-lhes relações estáveis e desinteressadas, dando-lhes os limites que requerem, com segurança e polidez (SELOSSE, 1997).

O PAPEL DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE MEDIAÇÃO-REPARAÇÃO

Na visão de Seloisse (1997), o processo de reparação não pode prescindir do apoio da família, que também faz sua reparação na medida em que o adolescen-

1 O *holding*, na visão de Winnicott, refere-se ao processo de oferecer ao outro um ambiente seguro e confiável, tal como o colo da mãe.

te se vê implicado com a justiça. Através de sua passagem ao ato, o adolescente denuncia sua família, que ainda não se encontra estruturada para suprir as suas necessidades desenvolvimentais. Nesse ínterim, a família se vê obrigada a refazer os laços afetivos que envolvem seus membros e procura reconhecer e recolocar cada um no seu devido lugar.

Nas últimas décadas, a família tem sido definida como um sistema dinâmico em constante evolução. Nesse sentido, a adolescência é considerada uma etapa do próprio ciclo de vida familiar – que passa por mudanças que redefinem a natureza das relações entre seus membros. Na adolescência, tem-se uma passagem de uma relação de dependência e obediência para uma relação de negociação e de gradativa independência. Para tanto, é importante oferecer espaços e atividades para que os pais possam compreender e enfrentar tais momentos – de tantas demandas e transformações – de ocorrência em seus filhos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 – amplia e especifica a relação da família com as crianças e adolescentes, prevista na Constituição Federal (CF) de 1988, em seu capítulo VII, arts. 226 e 227. No art. 19 do ECA, tem-se, *in verbis*:

Art. 19. É direito da criança e do adolescente ser criado e educado no seio de sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente que garanta seu desenvolvimento integral. (Redação dada pela Lei n. 13.257, de 2016).

E, no art. 22, tem-se, *in verbis*:

Art. 22. Aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais.

Conforme a pesquisa *A Voz do Adolescente*, realizada pela *United Nations Children's Fund* (UNICEF) em 2002, a família é a principal referência de 95% dos adolescentes, constituindo-se no espaço onde se sentem felizes e também onde sofrem quando algo de errado ocorre. Porém, quando a família fracassa como agência socializadora, pode se tornar um sistema excessivamente aberto, que tende a expulsar os filhos desse sistema. Tal fracasso na educação inicial gera um transtorno no cumprimento de outra instância de socialização: a educação formal.

Os filhos expulsos da família, em muitos casos, abandonam a escola onde mal conseguem concluir a quinta série do Ensino Fundamental – no caso do Brasil –, tornando-se analfabetos funcionais. O atraso na escolarização dificulta o processo de socialização, já que a escola gera uma ordem legal e simbólica através das relações com a autoridade e entre os pares. Expulsos da família e da escola, esses adolescentes podem começar a apresentar condutas delituosas.

Ao realizar a passagem ao ato cometendo uma infração, o adolescente chama os pais à responsabilidade. Assim, a proposta psicopedagógica a ser elaborada pelas instituições que realizam o acompanhamento do adolescente em conflito com a Lei deve contemplar também o atendimento às famílias.

O PAPEL DA SOCIEDADE NO PROCESSO DE MEDIAÇÃO-REPARAÇÃO

Conforme Selosse (1997), a saída para a exclusão social do delinquente não é possível com a mobilização apenas do sujeito, sendo necessária a participação da sociedade e de outro olhar que atenua a sua ferida narcísica e restaure o amor *de per si*. Assim, faz-se necessário que, na mediação/reparação, haja uma compreensão dos mecanismos de desinserção do sujeito adolescente ou jovem, bem como a compreensão de como ele encontra mecanismos para reagir à crise. E, ainda, é importante a participação ativa desse sujeito em cada fase do processo de inserção social, a fim de que ele se torne autor de uma nova história, construída com a participação dos pais, dos técnicos judiciários, dos professores, dos médicos, dos representantes de instituições e associações e dos membros da comunidade.

Tal intervenção deve ser realizada no âmbito comunitário nos Centros de Desenvolvimento Social (CDSs), integrando as diferentes agências socioeducativas (escolas, igrejas, associações de bairro, conselhos tutelares etc.) para um melhor fortalecimento da rede social do jovem e de sua família.

DO PARADOXO DO MEDO PARA O DE PROTEÇÃO NO PODER JUDICIÁRIO

A instituição judicial, como um sistema complexo, requer, segundo Morin (1999) e Levy (2001), uma abordagem interinstitucional. Tal intervenção deve

articular e incrementar os recursos já existentes, ampliando ações coordenadas com outros setores (de políticas sociais, comunitários etc.), possibilitando a participação de profissionais de diferentes formações, evitando, assim, a inércia, a rebeldia e a tendência à transgressão.

De fato, uma mudança institucional envolve, segundo Póvoa (2003), as seguintes ações:

1) Passagem do enfoque na contenção da intervenção com base no controle e de aplicação de medidas socioeducativas no viés da proibição/interdição para a realização de programas de prevenção e de intervenção que atendam aos três aspectos das medidas socioeducativas, proporcionando que o interdito seja internalizado e que a mediação e reparação do sujeito e pelo sujeito seja feita no contexto familiar/jurídico, social e cultural.

Tal modelo leva em consideração as necessidades e motivações internas do sujeito em conflito com a Lei, reconhece o aspecto psicológico dos seus atos e a sua busca através do *acting out*. A intervenção proposta, ao invés de centrar-se sobre o indivíduo, visa uma ação sobre os fatores motivacionais, individuais e contextuais associados à delinquência, envolvendo todos os segmentos: pais, professores, líderes comunitários, corpo técnico e equipe do Judiciário, incluindo juízes. A ação em pauta deve promover uma articulação e um constante diálogo entre os setores em questão. Deve, ainda, desenvolver programas comunitários que possam prevenir a delinquência juvenil, criando oportunidades de cuidados com a saúde, o lazer, o trabalho, o estudo, a profissionalização e a formação para a cidadania, permitindo a expressão artística e cultural e o acesso à participação social.

O ato delinquente deve ser analisado junto ao adolescente tão logo ele ocorra, para que, através da mediação dos atores envolvidos – pais, parentes, familiares, técnicos –, possa não apenas introjetar regras e limites, mas tomar consciência do significado desse ato, do seu papel social e de sua responsabilidade para consigo mesmo e para com a sociedade, aprendendo a reconhecer o seu próprio valor e o valor do outro – em reconciliação consigo e com a sociedade.

2) Sentimentos de medo e terror, passando para o enfrentamento da realidade, desmitificação dos tabus e desdramatização das situações através de reuniões multifamiliares.

Tal modelo de intervenção tem por norte não apenas abordar a delinquência, como se o sujeito em conflito com a Lei tivesse em si um poder destrutivo sobre outrem ou fosse dotado de qualidades que lhe conferem o *status* de ameaça à sociedade. O modelo também propõe evitar a segregação do sujeito em conflito com a Lei na própria família, na escola e na sociedade. Pretende-se assim, evitar que ele se fragilize e encontre na delinquência uma única forma de agir diante da sociedade que o amedronta e o exclui.

3) Cegueira e negação do problema, passando à compreensão da dimensão simbólica e relacional da transgressão.

Tal mudança exige a adoção de um modelo de intervenção que permita a abordagem da dimensão simbólica do ato de delinquência como um sintoma-comunicação de uma situação relacional a ser revelada no diálogo entre os diferentes atores implicados, para poder ser assumida e transformada.

4) Informações alarmantes, autoritárias e sem críticas transformadas em um diálogo construtivo, relação de confiança e co-construção de responsabilidades.

Tal ação permite sair de uma relação autoritária e assimétrica para uma relação simétrica, na qual, juntos – adolescentes, pais e técnicos do Judiciário –, em um espaço de discussão crítica, nos grupos de reuniões multifamiliares, possam, através de um diálogo construtivo e construtor, estabelecer uma relação de confiança e respeito mútuo, encontrando soluções criativas, eficazes e coerentes para o problema, e evitando a permanência no sofrimento e na impotência que cada um desses segmentos vivencia quando busca sozinho alternativas de solução. O trabalho proposto permite novas experiências relacionais em um contexto que favorece a troca em diferentes níveis: entre pares, entre pais e filhos, entre técnicos e adolescentes e entre instituições.

5) Apresentação de soluções prontas, condutas estereotipadas para fugir do perigo representado pelo delinquente, para a construção de soluções nos contextos coletivos (familiar, jurídico, institucional, escolar, comunitário, entre outros).

Aqui, as soluções serão coconstruídas, de modo criativo e eficaz, nos contextos coletivo e grupal, familiar e institucional, procurando libertar-se de posições rígidas, preconceituosas, excludentes e discriminatórias. O reconhecimento da complexidade das situações que envolvem a delinquência favorece o encontro de soluções diversificadas e específicas que serão inventadas e partilhadas de forma coletiva e participativa, permitindo que cada segmento tenha corpo, voz e vez, e seja, ao mesmo tempo, ator e autor de uma nova história.

6) Paralisia, impotência, amplificação da violência e isolamento social para a mobilização dos recursos comunitários, confiança na rede e nos vínculos afetivos.

Tal mobilização permite articular, ampliar e fortalecer os vínculos afetivos dos elementos da rede social. Essa rede pode fazer face ao processo de exclusão que o ator de um ato delincente sofre, permitindo o resgate de uma vida saudável, acreditando no potencial das pessoas e da comunidade, bem como na possibilidade de mudanças positivas. No momento de crises, esse potencial possibilita criar a esperança de situações mais favoráveis e reconhecer que esse contexto imóvel e de risco onde está inserido – o sujeito em conflito com a Lei – pode ser mudado, gerando novas soluções que promovam a dignidade, a cidadania e o bem-estar.

7) Ação de agentes de prevenção associados a órgãos de controle ou especialistas externos para ação mobilizadora de multiplicadores e monitores recrutados na própria população-alvo, pela comunidade.

A intervenção preventiva deve privilegiar a rede natural existente na comunidade, junto à qual serão identificadas peças-chave a serem formadas como referências e como mediadores entre os profissionais e a população-alvo.

8) Campo de saber restrito a uma área do conhecimento e respectiva categoria profissional para o saber transdisciplinar, reconhecendo as diferentes competências implicadas.

O reconhecimento de que a delinquência é um problema complexo requer

um saber transdisciplinar, reconhecendo a competência dos diferentes atores envolvidos, articulando as diversas disciplinas para se ter uma visão mais ampla e sistêmica da questão, a qual deve ser vista e compreendida em seus diferentes ângulos.

9) Ação do “especialista em delinquência”, para aproveitamento das competências múltiplas na abordagem da delinquência, incluindo a do próprio sujeito em conflito com a Lei e sua família.

É preciso envolver, nas ações preventivas, os profissionais de diferentes áreas do saber (saúde, educação, serviço social, psicologia, antropologia, entre outras). Os técnicos e os leigos devem ser devidamente treinados e supervisionados para intervirem nos contextos com os quais estão familiarizados, não com soluções prontas, pouco refletidas, mas avaliadas com uma nova visão e adotando uma nova postura de aprender com o jovem como lidar com ele, já que ele é a chave da questão. Os projetos de prevenção à delinquência devem ser legitimados nos devidos contextos institucionais, sendo integrados na rotina dos respectivos serviços e no cotidiano dos profissionais envolvidos. Tais projetos devem ser constantemente avaliados, possibilitando a criação de soluções mais favoráveis quando se fizer necessário.

EXPERIÊNCIAS DE APLICAÇÃO DO NOVO PARADIGMA NA JUSTIÇA

1) Experiência 1 – Significações das famílias e dos técnicos em relação à medida socioeducativa, no contexto das reuniões multifamiliares.

A ação em questão é resultado de uma intervenção realizada na esfera do Judiciário no decorrer do curso de Mestrado da primeira autora do presente estudo – Maria Lizabete Pinheiro de Souza –, orientada por Maria Fátima Olivier Sudbrack. A intervenção se deu em cinco encontros, dos quais participaram adolescentes em medidas socioeducativas, seus familiares e membros da equipe técnica, bem como operadores da justiça (promotor e juiz). O objetivo do trabalho interventivo foi interferir no campo e propiciar mudanças psicossociais nas interações

entre os grupos familiares e os grupos institucionais, inter e intragrupos. Para tanto, fez-se uso da metodologia das reuniões multifamiliares – uma abordagem terapêutica muito utilizada no Brasil.

O objetivo da ação foi realizar intervenções que promovam mudanças rápidas, eficazes e significativas em famílias e grupos. Tal abordagem vem ganhando espaço no trabalho em instituições diversas (jurídica, educacional e de saúde). No Brasil, o modelo desenvolvido por Costa (1998) faz uso do psicodrama e do sociodrama de Moreno (1975), do princípio das redes sociais propostos por Sluzki (1997) e do conceito de terapia multifamiliar de Laquer (1976). O grupo familiar é um grupo aberto; no entanto, cada reunião tem um formato fechado, com começo, meio e fim. As reuniões são temáticas. Cada sessão se inicia com um aquecimento inicial (um jogo), seguido de trabalho em subgrupos com o propósito de aprofundar as questões levantadas, encená-las e tirar conclusões. O trabalho dos subgrupos é apresentado em sessão plenária. A reunião é finalizada com um ritual que objetiva marcar com elementos importantes aquilo que foi significativo para o grupo. A proposta ora apresentada tem ganhado credibilidade na Academia e tem sido premiada por parte do setor jurídico.

Ao todo, foram realizadas oito reuniões temáticas, das quais três foram analisadas na pesquisa do curso de mestrado, que objetivou identificar as significações construídas por adolescentes, famílias e técnicos sobre a medida socioeducativa. A primeira reunião abordou o tema “vivência da medida socioeducativa”; a segunda, o tema “função da medida socioeducativa”, e a terceira, o tema “atores da medida socioeducativa”.

No estudo realizado, as reuniões multifamiliares possibilitaram que os adolescentes, seus familiares e os membros da equipe técnica refletissem sobre os três aspectos da medida socioeducativa; expressassem seus sentimentos de vergonha, impotência e insatisfação com o sistema judicial e com a sociedade; expusessem suas queixas de forma mais direta e menos hostil para os representantes das instituições; se reconhecessem como responsáveis e parceiros no processo de cumprimento da medida e, quanto aos pais, especificamente, que reconhecessem as reais necessidades dos seus filhos, com a adoção de um diálogo franco e aberto sobre temas considerados tabus, como aqueles referentes à sexualidade.

2) Experiência 02 – Projeto Fênix – Promoção psicossocial de adolescentes envolvidos com drogas, no contexto da medida socioeducativa: uma experiência piloto no Distrito Federal.

Durante o desenvolvimento do Projeto Fênix, foram realizadas cinco reuniões multifamiliares na fase inicial de acolhimento dos adolescentes envolvidos com drogas e suas famílias. Tal processo interventivo se deu por uma das autoras do presente artigo – Maria Lizabete Pinheiro de Souza –, com supervisão de Maria Fátima Olivier Sudbrack.

As reuniões temáticas tinham por objetivos: desconstruir a dimensão de controle, introduzindo a perspectiva de proteção na medida socioeducativa; agilizar o processo de aplicação da medida; possibilitar a reflexão sobre as dimensões da medida socioeducativa; encaminhar a clientela aos programas disponíveis às demais atividades propostas no projeto; instrumentalizar os promotores da justiça e o juiz na aplicação da medida; e dinamizar o processo de execução da medida, fortalecendo a rede interinstitucional.

Foram realizadas cinco reuniões multifamiliares com a presença dos adolescentes, seus familiares, membros da equipe técnica e, em alguns momentos, operadores da justiça (promotor). Os temas das reuniões foram: “descobrimo e reconstruindo as representações sociais relativas ao contexto da justiça”; “compreendendo as medidas socioeducativas e protetivas”; “compreendendo a adolescência e a drogadição”; “reconhecendo os diretos e deveres dos pais e dos filhos”; e “buscando na Justiça a proteção para o filho”.

Nas reuniões, foram utilizados jogos psicodramáticos e técnicas de dinâmica de grupo com a finalidade de criar um clima descontraído, acolhedor e cooperativo entre os adolescentes, os familiares e os membros da equipe técnica. Nesse ínterim, foi possível construir um ambiente onde pais e filhos pudessem expressar suas relações com a justiça e com a medida socioeducativa, bem como discutir questões relativas à adolescência e drogadição; possibilitar a descoberta do papel protetor da justiça, anteriormente confundido com o papel repressor da polícia; entender a função reguladora da medida socioeducativa a partir da metáfora do sinal de trânsito; identificar outros atores da medida: a escola e as instituições formativas e profissionalizantes; conhecer as reações, os comportamentos e as necessidades próprias do adolescente, identificando algumas motivações para o uso de drogas e a prática do ato infracional; descobrir novas formas de expressão

entre pais e filhos e entre os adolescentes e os membros da equipe técnica (os *raps*, por exemplo); e reconhecimento os direitos e deveres de pais e filhos, bem como a dificuldade em aceitá-los devido aos problemas de comunicação.

CONCLUSÃO

A delinquência juvenil é um fenômeno complexo e multifacetado decorrente de vários fatores pessoais, familiares, institucionais, sociais, políticos etc. A abordagem do sujeito em conflito com a lei, portanto, deve ser multidisciplinar e sistêmica, envolvendo a família, a escola e as demais instituições sociais capazes de oferecer a proteção e a inserção social requerida.

No trabalho com o adolescente e com o jovem em conflito com a Lei, faz-se importante uma ação positiva que permita que as pessoas, as instituições e o próprio infrator reconheçam a pessoa que está por traz do ato infracional. Assim, é possível construir um processo de mediação no Poder Judiciário que permita a reparação, ou seja, que possibilite que o adolescente em conflito com a Lei se reconcilie consigo e com a sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 23 maio 2017.

_____. **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 23 maio 2017.

CARRETEIRO, Tereza. Cristina O'Thenio Cardoso. Tráfico de drogas, sociedade e juventude. In: PLASTINO, C. O. (Org.). **Transgressões**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2003.

COSTA, Liana Fortunato. **Reuniões multifamiliares**: uma proposta de intervenção em Psicologia Clínica na Comunidade. 1998. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

ENRIQUEZ, Eugène. As instituições públicas no atual contexto político e social: qual o papel das instituições para aumentar a justiça social, face às atuais demandas das famílias? In: **I Encontro Científico da ACOTEF**, 2000, Brasília,.

LÉVY, André. **Ciências clínicas e organizações sociais: sentido e crise de sentido**. Belo Horizonte: Autêntica/FUMEC, 2001.

LACQUER Peter. Multiple family therapy. In: GUERIN JUNIOR, PHILIP. (Ed.). **Family therapy: theory and practice**. p. 405-416. New York: Gardner, 1976.

MORENO, Jacob L. **Psicodrama**. Trad. de A. Cabral. São Paulo: Cultrix, 1975.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

PÓVOA, Maria Lizabete de Souza. **Significações das famílias e dos técnicos das instituições jurídica em relação às medidas socioeducativas**. 2003. Brasília: UnB. (Dissertação de Mestrado).

SELOSSE, Jacques. **Adolescente, violences et déviances (1952-1995)** (sous la direction de Jacques Pain et Loick-M Villerbu). Vigneux: Editions Matrice, 1997.

SLUZKI, Carlos. **A rede social na prática sistêmica: alternativas terapêuticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

SUDBRACK, Maria Fátima Olivier. Da falta do pai à busca da lei: o significado da passagem ao ato delinquente no contexto familiar e institucional. **Psicologia Teoria Pesquisa**, Brasília, n. 8 supl., p. 447-457, 1992.

UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND – UNICEF. **A voz dos adolescentes**. Brasília, 2002.

SOBRE OS AUTORES

Alexandre Marinho Pimenta. Pedagogo. Mestre em Sociologia e doutorando em Ciência Política pela Universidade de Brasília. *E-mail:* alexmpimenta1@gmail.com.

Ana Magnólia Bezerra Mendes. Professora da Universidade de Brasília (Departamento de Psicologia Social e do Trabalho e Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações). Possui doutorado em Psicologia pela UnB, sanduíche na Universidade de Bath, Inglaterra, mestrado e graduação em Psicologia, pós-doutorado na *Université de Nice-Sophia Antipolis*, estágio sênior no *Freudian-Lacanian Institute Après-Coup Psychoanalytic Association*, em parceria com a *School of Visual Arts*, New York (EUA), e estágio pós-doutorado no *Conservatoire National des Arts et Métiers* (CNAM), Paris. *E-mail:* anamag.mendes@gmail.com.

Bárbara Novaes Medeiros. Administradora e Pedagoga. Doutoranda em Administração na Universidade de Brasília (DF). *E-mail:* barbaranovaesmedeiros@hotmail.com.

Bruna Pinto. Professora na SEEDUC-RJ e na Faculdade UNILAGOS-RJ. Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense (2005), graduação em Letras pela Universidade Iguazu (2007), especialização em Saúde Pública pela FIOCRUZ-RJ (2008), mestrado em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense (2010) e doutorado em Psicologia pela UFF (doutorado sanduíche na *Université Paris-Diderot*, com financiamento da Capes). *E-mail:* brunaospinto@gmail.com.

Carla Antloga. Professora do Departamento de Psicologia Clínica e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura da Universidade de Brasília. Doutora em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações pela Universidade de Brasília. Psicóloga. Consultora em Qualidade de Vida no Trabalho da Escola Nacional de Administração Pública (ENAP). *E-mail:* antlogacarla@gmail.com.

Carolina Vicente Ferreira Lima. Socióloga. Graduada em Ciências Sociais e mestre em Sociologia pela Universidade de Brasília. Atualmente é doutoranda no PPG/Sol-UnB. Participa do grupo de pesquisa Diálogos em Sociologia Clínica, vinculado à Rede Internacional de Sociologia Clínica. *E-mail:* carolinavicenteflima@gmail.com.

Christiane Girard Ferreira Nunes. Professora do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília. Possui graduação em Sociologia, *Université de Paris VIII* (1981), mestrado em Sociologia, *Université Paris VIII* (1983), doutorado em Sociologia pela Universidade de Brasília (1993) e pós-doutorado na Universidade de Nanterre, no Laboratório Sophiapol (*Laboratoire de sociologie, philosophie et anthropologie politiques*) e no Laboratório LISE (*Laboratoire interdisciplinaire pour la Sociologie Economique*) do CNAM, em Paris. Coordenadora do grupo de pesquisa Diálogos em Sociologia Clínica, cadastrado no CNPq, Diálogos em Sociologia Clínica, membro fundadora da Rede Internacional de Sociologia Clínica (RISC) e pesquisadora associada do *Laboratoire de Changement Social et Politique*, da Universidade de Paris 7-Sorbonne/Diderot. *E-mail:* girardchristiane@gmail.com.

Danielle Teixeira Tavares Monteiro. Assistente social e psicanalista. Mestre e doutoranda em Psicologia pela PUC-MG. Coordenadora do Núcleo Psicossocial da Assembleia Legislativa de Minas Gerais e membro do Comitê de Saúde e Segurança no Trabalho na mesma instituição. *E-mail:* danielle.teixeira@almg.gov.br.

Fernanda Valentin. Professora do Curso de Musicoterapia da Universidade Federal de Goiás (UFG). Doutoranda em Psicologia (UnB). Mestre em Música e graduada em Musicoterapia (UFG). Especialista em Terapia de Casal e Família. *E-mail:* mtfernandavalentin@gmail.com.

Geruza Tavares D'Ávila. Psicóloga, mestre e doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Departamento de Administração e Turismo do Instituto Multidisciplinar e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Administração (Mestrado Acadêmico) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Pesquisadora do Núcleo de Estudos do Trabalho e Constituição do Sujeito (NETCOS/UFSC). *E-mail:* geruzad@yahoo.com.br.

Graziele Alves Amaral. Professora Adjunta da Universidade Federal de Goiás (UFG), da Regional Jataí. Doutora em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações pela Universidade de Brasília (UnB), mestre em Administração pela FEAD. Psicóloga pela UFMG. *E-mail:* graziamaral@yahoo.com.br.

Inês Maria M Zanforlin Pires de Almeida. Possui graduação em Pedagogia (USCJ/Bauru-SP), mestrado em Educação (FE/UnB), doutorado em Psicologia (IP/UnB) e pós-doutorado na FE/USP. Vice-diretora (2002/2006) e diretora (2006/2010) da FE/UnB. Conselheira do CEDF (2007/2008). Coordenadora do NEAL/CFORM/CEAM da UnB e Pesquisadora Colaboradora do PPGE/FE. *E-mail:* almeida@unb.br.

Juliana Caldas. Mestra em Psicologia da Educação pela Hunter College (*The City University of New York*), bióloga pela Universidade de Brasília (UnB), graduanda em Psicologia pela Universidade de Brasília (UnB). *E-mail:* jacaldas@gmail.com.

Katerine da Cruz Leal Sonoda. Professora Adjunta e pesquisadora da UNIFESSPA. Psicóloga. Doutora em Psicologia Clínica pela UnB, com período sanduíche na *Universidad Complutense de Madrid*. *E-mail:* katerine.sonoda@gmail.com.

Katilen Machado Vicente Squarisi. Professora da Faculdade CECAP e orientadora Educacional pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF. Doutoranda em Educação na Universidade de Brasília – PPGE/FE-UnB (2017). Mestre em Educação pela Universidade de Brasília – PPGE/FE-UnB (2016). Pós-graduada em Psicopedagogia pela Universidade Católica de Brasília (1997). Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário de Brasília (1996). *E-mail:* katilensquarisi@gmail.com.

Luana Sodré da Silva Santos. Administradora. Mestranda em Administração pelo Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Bolsista FAPERJ. *E-mail:* luana.sodre4223@gmail.com.

Marcello Cavalcanti Barra. Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental (EPPGG), uma carreira de exercício descentralizado do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão (MPDG). Mestre e doutorando em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB). Trabalha atualmente no Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), na Diretoria de Estudos e Relações Econômicas e Políticas Internacionais (Dinte), e é coeditor do Boletim de Economia e Política Internacional (Bepi). *E-mail:* marcello.barra@gmail.com.

Maria Alexina Ribeiro. Psicóloga. Doutora em Psicologia, terapeuta de casais e famílias, professora do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Católica de Brasília.

Maria Aparecida Penso. Professora titular do Programa de Mestrado e Doutorado em Psicologia da Universidade Católica de Brasília. Graduada em Psicologia pela Universidade de Brasília (1984), mestre em Psicologia Social e da Personalidade pela Universidade de Brasília (1989) e doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília (2003). É terapeuta de Casais e Família, Membro do Conselho de Pesquisadores do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios. Pertence aos Grupos de Pesquisa: Socius; Saúde Mental, Terapêuticas e Cultura; Diálogos em Sociologia Clínica; Núcleo de Pesquisa e Intervenção: Exclusão social, violência urbana e subjetividade. É membro da Associação Nacional de Pesquisadores em Psicologia (ANPEPP), na qual pertence ao grupo de pesquisa Tecnologia Social e Inovação: Intervenções Psicológicas e Práticas Forenses contra Violência. Possui pós-doutorado no Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal Fluminense. *E-mail:* mariaaparecidapenso@gmail.com.

Maria Fátima Olivier Sudbrack. Psicóloga (UFRGS em 1978); Mestre em Psicologia Clínica (PUC/RS em 1982); Diplôme d'Études Aprofondies (D.E.A en Psychanalyse – Université de Paris X, Nanterre em 1984, orientada pelo Prof. Didier ANZIEU); Docteur en Psychologie (Université de Paris XIII Villetaneuse em 1987, orientada pelo Prof. Jacques SELOSSE); Especialista em Terapia Familiar (CEFA–Centre de Formation en Thérapie Familiale/ Paris em 1986, orientada por Robert Neuburger e Pierre Segond). Professora Adjunta do Departamento de Psicologia Clínica do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (desde 1988), Professora Titular (desde 1996), atuando como docente e pesquisadora no Curso de Graduação em Psicologia e no Curso de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura/PPGPsICC. Coordenadora do laboratório PRODEQUI–Programa de Estudos e Atenção às Dependências Químicas (desde 1991), que desenvolve ações integradas de pesquisa, ensino e extensão na área das dependências de drogas, envolvendo intervenções sistêmicas e comunitárias em diferentes contextos (saúde, justiça, educação, assistência). Pesquisadora CNPq (Bolsista de Produtividade desde 1991).

Maria Inês Gandolfo Conceição. Professora Associada do Departamento de Psicologia Clínica da Universidade de Brasília. Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília, pós-doutora pela *University of Toronto*. Psicóloga, psicodramatista didata, supervisora e especialista em Psicologia Hospitalar. *E-mail:* inesgandolfo@gmail.com.

Maria Lizabete Pinheiro de Souza. Psicóloga, psicodramatista, terapeuta familiar e comunitária, consultora em escolas. Doutora em Psicologia Clínica e Cultura pela Universidade de Brasília, mestra em Psicologia pela Universidade de Brasília e mestra em Educação pela Universidade Católica de Brasília. *E-mail:* lizpinheiro53@gmail.com.

Mauro Gleisson de Castro Evangelista. Servidor da Secretaria de Estado de Educação do DF, doutorando em Educação pela UnB, historiador, professor e psicólogo atuante na clínica psicológica e na área social. Tem como objeto os adolescentes que atuam pela infracionalidade, fenômeno que discute por meio da psicossociologia. *E-mail:* maurogleisson@gmail.com.

Patrícia Jakeliny Ferreira de Souza Moraes. Assistente Social. Doutora em Psicologia. *E-mail:* jakeliny@hotmail.com.

Paulo Sérgio de Andrade Bareicha. Professor da Faculdade de Educação da UnB. Pós-Doutor em Sociologia Clínica, doutor em Artes e mestre em Educação. Psicodramatista. Psicólogo. Coordenador do Mestrado Profissional em Artes (IDA-UnB). Editor associado da Revista Linhas Críticas (FE-UnB). *E-mail:* paulo.bareicha@gmail.com.

Pedro Henrique Isaac Silva. Professor de Sociologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB), *Campus* São Sebastião. Possui doutorado em Sociologia pela Universidade de Brasília (2015), mestrado em Sociologia Clínica e Psicossociologia pela Universidade Paris 7-Sorbonne/Diderot (2015), na França, mestrado em Sociologia pela Universidade de Brasília (2007) e graduação em Ciências Sociais pela Universidade de Brasília (2005). É membro fundador do Grupo de Pesquisa cadastrado no CNPq Diálogos em Sociologia Clínica e correspondente internacional da Rede Internacional de Sociologia Clínica (RISC), sediada em Paris. *E-mail:* pedro.isaac@gmail.com.

Priscila Pereira Santos. Pesquisadora do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Doutoranda em Sociologia (UnB), mestre em Administração Pública (FJP-MG), graduada em Ciências Sociais (UFMG). *E-mail:* priscila.santos@inep.gov.br.

Ronaldo Gomes Souza. Professor universitário na área de Psicologia Social e do Trabalho na PUC Goiás e Psicólogo Social e do Trabalho no PNV da PUC Goiás. Possui doutorado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações (PSTO) – UnB; mestrado em Psicologia com ênfase em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações (PSTO) – PUC Goiás; graduação (bacharelado e licenciatura) em Psicologia – PUC Goiás. *E-mail:* ronaldopsicologo@hotmail.com.

Sandra Raquel de Almeida: Professora da SEEDF. Experiência em Ensino Superior pela UEG e Faculdade JK. Graduada em Pedagogia; especialista em Psicopedagogia, Educação em e para os Direitos Humanos, pela UnB; Mestre e Doutoranda em Psicologia pela UCB. *E-mail:* sandraraquelalf@yahoo.com.br.

Tauvana da Silva Yung. Socióloga, graduada e mestre em Sociologia pela Universidade de Brasília. Atualmente é doutoranda em Sociologia do Trabalho no PPG-SOL/UnB. É membro do grupo de pesquisa Diálogos em Sociologia Clínica, vinculado a *Réseau International de Sociologie Clinique* (RISC). *E-mail:* tauvanayung@gmail.com.