

tes, jovens, adultos e idosos, e estão se construindo, ao construir saberes e práticas. Estão fazendo história e se fazendo na história.

"Psicologia e(m) transformação social: Práticas e Diálogos" é história, sim! História e histórias de ousadias e hesitações, de potências e limites da nossa pulsante concepção de vida e de universidade, presente no e do nosso cotidiano na UFC. História e histórias que ora compartilhamos com todos vocês que, como nós, acreditamos possíveis outras formas de ver e de viver o mundo.

Profa. Ângela Pinheiro
NUCEPEC/UFC



Qual o papel da Universidade? Esta pergunta, tantas vezes já realizada, é o ponto de partida desta publicação. Na verdade, podemos compreender que esta coletânea expõe tentativas de respostas à indagação acima e tendem a apontar para a seguinte solução: a Universidade serve para produzir resposta a questões que (mesmo de maneira indireta) a sociedade lhe coloca, ao mesmo tempo em que devolve, junto de cada resposta, diversos questionamentos. E assim se apresenta esta obra: respostas a alguns problemas concretos do cotidiano de diversos âmbitos da sociedade.



PSICOLOGIA E(M) TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: PRÁTICAS E DIÁLOGOS



Organizadores: Andréa Carla Filgueiras Cordeliro • Emanuel Melroes Vieira
• Verônica Morais Ximenes

O conjunto dos textos que integram a publicação "Psicologia e(m) transformação social: Práticas e Diálogos", me faz constatar, com satisfação, que trilhamos mais um trecho decisivo para consolidar a interrelação de diálogos e vivências, nas inumeráveis interfaces do ensino, da extensão e da pesquisa.

Estudantes, professores e profissionais, atuantes no universo acadêmico do NUCEPEC (Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisas sobre a Criança) e do NUCOM (Núcleo de Psicologia Comunitária), firmados no compromisso com a justiça e a transformação social, deram-se as mãos e abriram as portas da UFC, e puseram-se em círculos, oficinas, rodas de conversa, em parceria com comunidades, fóruns, associações, projetos comunitários e escolas, com crianças, adolescen-

**PSICOLOGIA E(M)
TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: práticas
e diálogos**

Psicologia e(m) transformação social: práticas e diálogos

Presidente: Luis Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação: Fernando Haddad

Reitor da UFC: Luis Carlos Uchôa Saunders

Pró-reitor de extensão: Luiz Antônio Maciel

Capa: Rodrigo Meireles Vieira

Revisão ortográfica: José Célio Freire

Revisão ABNT: Fábio Damasceno

Projeto Gráfico e Editoração Eletrônica: Mac Emerson Vieira Chaves

Os trabalhos apresentados são de responsabilidade exclusiva dos autores e as opiniões e julgamentos neles contidos não expressam necessariamente as posições do Comitê Editorial

© Andréa Carla Filgueiras Cordeiro, Emanuel Meireles Vieira, Verônica Morais Ximenes

Produção Editorial

Andréa Carla Filgueiras Cordeiro

Emanuel Meireles Vieira

Verônica Morais Ximenes

Comitê Editorial

Alessandra Xavier

(Prof^a do Departamento de Psicologia da UECE)

Ângela de Alencar Araripe Pinheiro

(Prof^a. Adjunta do Departamento de Psicologia – UFC)

Cezar Wagner de Lima Góis

(Prof. Adjunto do Departamento de Psicologia – UFC)

Elayne Dayse Furtado

(Prof^a Adjunta da Faculdade de Educação – UFC)

Maria de Fátima Vasconcelos da Costa

(Prof^a. Adjunta da faculdade de Educação – UFC)

José Célio Freire

(Prof. Adjunto do Departamento de Psicologia – UFC)

Raquel ?????

(Prof^a da UFGO)

Veriana de Fátima Rodrigues Colaço

(Prof^a. Adjunta do Departamento de Psicologia – UFC)

Zulmira Áurea Cruz Bonfim

(Prof^a. Adjunta do Departamento de Psicologia – UFC)

Organizadores:
Andréa Carla Filgueiras Cordeiro
Emanuel Meireles Vieira
Verônica Morais Ximenes

Coleção Extensão Universitária, vol. 1

PSICOLOGIA E(M)
TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: práticas
e diálogos

Ficha catalográfica

ISBN
230 páginas
Organizadores: André Carla Filgueiras Cordeiro
Emanuel Meireles Vieira
Verônica Morais Ximenes

Fortaleza
2007
1ª Edição
Editora Aquarela

Sumário

Apresentação dos Organizadores

Qual o papel social da Universidade? Esta pergunta, tantas vezes já realizada, é o ponto de partida desta publicação. Assim, esta coletânea expõe tentativas de responder à indagação acima, que tendem a apontar para a seguinte solução: a Universidade produz respostas a questões que (ainda que de maneira indireta) a sociedade lhe coloca, ao mesmo tempo em que devolve, junto a cada resposta, diversos novos questionamentos. É deste modo que se apresenta esta obra: respostas a alguns problemas concretos do cotidiano de diversos âmbitos da sociedade. Além disto, é lançada uma pergunta a todos os leitores que a este escrito tiverem acesso: que tipo de sociedade queremos? E o que parece bem claro aqui é que, através da Universidade e junto com as populações participantes, os autores respondem sonhar uma sociedade mais justa, mais humana e mais digna para todos os que nela vivem.

Em busca destes objetivos, os trabalhos aqui relatados foram desenvolvidos pelo **Programa Universidade e Compromisso Social: em busca da inclusão social e do combate à discriminação**, financiamento do Programa de Apoio à Extensão Universitária Voltado às Políticas Públicas – PROEXT/2004 na Universidade Federal do Ceará (UFC). Esse programa de extensão universitária conjugou esforços de diferentes projetos de extensão e pesquisa existentes no Departamento de Psicologia e na Faculdade de Educação. O Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisas sobre a Criança (NUCEPEC) e o Núcleo de Psicologia Comunitária (NUCOM), juntamente com o grupo de pesquisa Ludicidade, Identidades e Consumo nas Práticas Culturais Educativas (LUDICE), envolveu professores, estudantes e profissionais das áreas de Psicologia, Educação e Ciências Sociais, ligados a instituições públicas e ONG's, todos com interesses e, ou, atuação em ensino e pesquisa relacionados aos processos de desenvolvimento social. O Programa ofereceu sustentabilidade a um conjunto de ações destes núcleos de forma articulada e ao mesmo tempo, fortaleceu o aspecto da formação acadêmico-profissional, direcionada a políticas de inclusão social e à diversidade cultural.

Entre as ações previstas constava o **Projeto Socializando o conhecimento**, que visou à publicização, através de dois livros*, das atividades desenvolvidas pelo Programa. Este livro reúne as produções desenvolvidas especificamente pelo NUCEPEC e NUCOM e é o primeiro volume da coleção “Extensão Universitária”, da Universidade Federal do Ceará.

Uma das atividades desenvolvidas destacou-se por tratar-se de uma parceria entre os dois núcleos. Refere-se, aqui, à **Assessoria Psicossocial aos Jovens do Projeto Vila Mar no Bairro do Serviluz**, com a promoção de atividades diversas (oficinas de arte, círculos de cultura, etc) objetivando a problematização de temáticas presentes no cotidiano dos adolescentes da comunidade do Serviluz. Esta assessoria possibilitou o desenvolvimento de uma capacitação para o mercado de trabalho de 60 jovens atendidos pelo projeto, com carga horária total de 128 horas. Este projeto propiciou o desenvolvimento de uma pesquisa sobre a influência da dinâmica familiar na identidade do jovem no Serviluz.

O projeto **Atividade e Família propõe uma redefinição do papel social das famílias atendidas pela Casa do Menor São Miguel Arcaño (Castelão), através do trabalho** ofereceu oficinas laborativas visando possibilitar geração de renda entre as famílias de jovens que se encontram em abrigos da ONG Casa do Menor São Miguel Arcaño e das comunidades do Bairro Castelão e adjacências. Este projeto é desenvolvido pelo NUCOM e possibilitou, até a conclusão desta publicação, a realização de 7 oficinas de 3 horas com um total de 21 horas, contando com participação de 30 pessoas em média por oficina. Além disso, fez-se o mapeamento psicossocial da comunidade Boa Vista, com visitas bimensais às famílias das crianças e adolescentes moradores das comunidades adjacentes.

A vivência a partir dos projetos desenvolvidos no Serviluz e no Castelão fomentou reflexões sobre as possibilidades de atuação da

* As ações do PROEXT/2004 desenvolvidas pelo grupo LUDICE foram divulgadas no livro: COSTA, M^a. de F. V. e FREITAS, M^a. da G. F. **Cultura lúdica, discurso e identidades na sociedade de consumo**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2005.

Psicologia Comunitária e Terceiro Setor, que apontam para o fortalecimento comunitário e o estabelecimento das redes comunitárias.

O **Curso de Fundamentos Básicos Sobre a Criança e o Adolescente** faz parte da programação permanente do NUCEPEC. Trata-se de um curso de capacitação de profissionais e estudantes de diversas instituições sociais dedicadas à infância e adolescência. Foi oferecido um curso de 60 horas para uma turma de 40 participantes.

O projeto **Novas Cores** objetiva a realização de oficinas de arte, para crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e, ou, social. O programa possibilitou a realização de 06 oficinas de arte para 40 crianças e adolescentes e 01 com a turma do Curso de Fundamentos do NUCEPEC (composta por 31 alunos entre estudantes, profissionais e participantes de instituições); totalizando uma carga horária de 104 horas.

Sob o sugestivo título **Trabalho Doméstico Infanto-Juvenil: Ações para a Erradicação**, o NUCEPEC desenvolveu uma atividade em parceria com o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero, Idade e Família (NEGIF) e o Centro de Assessoria Jurídica (CAJU), projetos de extensão vinculados respectivamente ao Departamento de Economia Doméstica e à Faculdade de Direito da UFC. Trata-se da montagem e exibição de uma esquete de teatro em que se encena a problemática da exploração de crianças no trabalho doméstico, sendo promovido um debate com a platéia ao final de cada apresentação. No decorrer do programa, foram realizadas 4 apresentações seguindo-se um debate a cada apresentação (público estimado 200 pessoas); além da formação de um grupo de estudos de capacitação para facilitar os debates e a produção de um panfleto instrutivo (2000 exemplares) sobre locais onde denunciar a exploração de crianças e adolescentes que é distribuído após a apresentação da peça e debate.

Já o **Curso de Prevenção à Violência Sexual contra a Criança e o Adolescente** visa capacitar profissionais ou estudantes das diversas áreas que atuam ou tenham interesse em atuar na área do combate/enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes. Este curso também faz parte da programação permanente

do NUCEPEC, sendo desenvolvido um curso de 60 horas com turma de 34 participantes.

Oportunamente, esta publicação permitiu também a divulgação de outras atividades dos dois núcleos. No caso do NUCEPEC, possibilitou as divulgações do Cine-NUCEPEC, que discute a infância e a adolescência através de filmes e da cartografia do “ser nucepequiano”, estudantes que compõem o NUCEPEC. No caso do NUCOM, socializou-se um pesquisa sobre cooperação universitária a partir da Psicologia Comunitária, um projeto sobre saúde mental comunitária, que desenvolvia atividades junto ao movimento social, um projeto de atuação da Psicologia Comunitária na gestão municipal através de ações que visem o desenvolvimento local e por último, um trabalho que retrata reflexões do diálogo entre Psicologia Comunitária, NUCOM, Universidade e Comunidade.

Seja através da arte, de cursos, de “cooperação universitária”, das “redes sociais”, do desenvolvimento local, da articulação com os movimentos populares, das pesquisas, o que se afirma aqui é o imperativo da esperança para todos nós, Psicólogos nordestinos e cearenses, que, em torno de sonhos comuns, somamos força a partir da Psicologia Social para a transformação da realidade. É isto que une NUCOM e NUCEPEC nesta publicação, através de seus diversos modos de atuar com Psicologia – a afirmação (palavra muitas vezes temida nos meios acadêmicos) de que a realidade não é um dado isolado, e sim um ambiente vivo; como tal, portanto, pode ser transformada. Propomos que se infira desta edição que a Psicologia na Universidade, desta forma, tem o papel de responder a questões, levantar outras, e reafirmar sonhos e compromissos com a transformação social.

Fortaleza (Ce), Dezembro de 2006

Andréa Carla Filgueiras Cordeiro
Emanuel Meireles Vieira
Verônica Morais Ximenes

Prefácio

Esta publicação traz ao público textos que discutem o papel e a importância da extensão universitária pública nas áreas de psicologia comunitária e dos direitos da criança e do adolescente.

O primeiro trabalho faz uma revisão do conceito de extensão universitária propondo o termo *cooperação* para demonstrar a necessidade de uma relação horizontal. O mestre Paulo Freire também exercitou este debate propondo que trocássemos o termo extensão por *comunicação*, por ser mais próximo de uma relação dialógica. Eis aqui mais uma contribuição do NUCOM - Núcleo de Psicologia Comunitária que há cerca de treze anos vem aprofundando o debate sobre a relação entre a universidade e a sociedade, problematizando o papel da universidade sob o referencial da psicologia comunitária. São relatos de experiências que apontam caminhos para uma relação transformadora entre a universidade e a sociedade.

A problematização apresentada no trabalho anterior é aprofundada através do diálogo entre a universidade e a comunidade a partir da Psicologia Comunitária do Ceará, que é desenvolvida no NUCOM. A proposta de uma cooperação universitária e de uma práxis libertadora é a base para a construção de um novo saber, que é construído pelo saber acadêmico e saber popular.

Na seqüência, a psicologia comunitária mergulha na realidade de Fortaleza – cidade de profundos contrastes sociais – estudando as causas da exclusão social e a temática da saúde mental comunitária, através do trabalho de assessoria psicossocial, na região do Grande Jangurussu, realizada por um projeto de extensão do NUCOM.

O exercício da extensão na sua plenitude se revela no trabalho do NUCOM sobre a dinâmica familiar e a identidade dos jovens. A atuação extensionista no Bairro Serviluz identifica problemas que merecem o tratamento científico da pesquisa e do debate em sala de aula. A extensão dá o mote para a pesquisa contextualizada e comprometida com a solução dos problemas sociais.

A interdisciplinaridade, farol que ilumina o caminho para entender a sociedade no seu todo – não se perdendo nos atalhos da compartimentação –, está presente na concepção da psicologia que atua no âmbito dos setores públicos estatal e não-estatal. A psicologia comunitária, através do NUCOM, entra assim no debate atual sobre o desenvolvimento local em contraponto à globalização. Fornece contribuição para a gestão municipal repensar suas relações com as comunidades locais. Também atua no chamado terceiro setor, em constante expansão junto às comunidades. Trata de uma experiência em uma organização não-governamental e aponta o papel estratégico dos psicólogos no fortalecimento das comunidades e no estabelecimento de redes comunitárias.

Apoiando-se na visão da criança e do adolescente como agentes de sua história e sujeitos de direitos, o Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisas sobre a Criança - NUCEPEC, com os seus vinte e um anos de existência e celebração dos 15 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente, se renova constantemente em sua concepção e métodos de ação. Apresenta neste trabalho a história dos integrantes do NUCEPEC, nucepequianos, através dos depoimentos de alguns de seus membros.

Não é por menos que a riqueza dos métodos de extensão do NUCEPEC se revela em uma de suas mais recentes experiências descrita nesta publicação: a exibição de filmes, seguida de debates, possibilitando a problematização e a construção coletiva de conhecimentos sobre a infância e a adolescência.

Atualmente em maior evidência pelo fato do Governo Federal ter estabelecido políticas públicas específicas, a problemática da violência sexual contra crianças e adolescentes há anos é estudada pelo NUCEPEC. O componente da prevenção é aqui destacado. O desenvolvimento psíquico, físico, emocional e social de todos deve ser preservado desta violência muitas vezes invisível ou acobertada. A extensão universitária, uma vez mais, se coloca no contexto da defesa dos direitos humanos, dando suporte científico ao enfrentamento dos atos de violação.

A concretização de uma das diretrizes do Plano Nacional de Extensão se destaca na realização do Curso Fundamentos Básicos sobre a Criança e o Adolescente, realizado pelo NUCEPEC. O relato desta experiência demonstra o sucesso de um processo de formação continuada que já existe há treze anos. O curso articula os saberes e experiências para problematizar as políticas públicas e as práticas sociais nesta temática. Procura contribuir para uma atuação mais engajada e coerente dos trabalhadores sociais em suas práticas diárias. Já faz parte da história desse núcleo que tanto tem realizado para a formação continuada de profissionais cidadãos que tenham compromisso com a sociedade.

O NUCEPEC desenvolve ações de extensão articulando a arte e a promoção da cidadania de crianças e de adolescentes em situação de vulnerabilidade social, através de temáticas, como: cidadania, arte-educação e a dinâmica de inclusão/exclusão social.

O teatro que problematiza o trabalho doméstico infanto-juvenil com a peça “Você viu a Rosinha?” é um caminho que permite a desnaturalização do tema e favorece uma discussão sobre esta realidade. Este projeto une o NUCEPEC, Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Gênero, Idade e Família (NEGIF) e o Centro de Assessoria Jurídica Universitária (CAJU).

No último trabalho, além da articulação entre o NUCOM e o NUCEPEC, destaca-se o relato de uma ação de formação complementar ao que a comunidade já vinha fazendo. Ao seu modo, com suas organizações e apoiadores, a comunidade já cuidava da preparação de jovens para o trabalho. A ação da extensão agregou o olhar crítico sobre a realidade local, problematizando questões presentes no cotidiano dos participantes dos cursos para que eles se compreendessem como sujeitos sociais e históricos. Por meio de abordagem participativa, temas como cidadania, projeto de vida e escolha pessoal foram trabalhados em situações de construção coletiva de conhecimento. Um trabalho de extensão fortemente embasado nos fundamentos teóricos que compreendem os adolescentes como sujeitos de direitos e agentes ativos na transformação da realidade, bem como no conhecimento da teia de relações existentes na comunidade e os

reflexos destas na vida dos seus moradores. Assim, a extensão atua observando e refletindo sobre as relações estabelecidas entre os jovens e o trabalho e os impactos que isto provoca em suas vidas.

Por fim, não pude resistir à oportunidade de falar sobre o PROEXT - Programa de Apoio à Extensão Universitária voltado para as Políticas Públicas, do Ministério da Educação. Este programa representa um marco no fomento institucional público à extensão, configurando-se em uma decisão política governamental que reconhece a importância e decide estabelecer estratégias de efetivação através de programas e projetos que têm a cara da universidade pública brasileira, como esses aqui apresentados.

Há anos que a extensão faz parte do dia-a-dia da universidade que optou por transpor os seus limites físicos e levou os resultados de suas pesquisas para as comunidades rurais e urbanas. Ao mesmo tempo, esta universidade renovou-se constantemente ao trazer para as salas de aula a realidade das comunidades para melhor contextualizar o ensino, assegurando uma formação mais sólida aos estudantes.

Luiz Antônio Maciel de Paula

Pró-Reitor de Extensão da UFC

COOPERAÇÃO UNIVERSITÁRIA: UMA PRÁTICA COMUNITÁRIA/LIBERTADORA A PARTIR DA PSICOLOGIA COMUNITÁRIA*

*Verônica Morais Ximenes***
*Bárbara Barbosa Nepomuceno****
*Ana Ester Maria Melo Moreira*****

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo problematizar o conceito de Extensão Universitária e as propostas de intervenção, buscando contribuir para uma possível organização e sistematização das mesmas. Para tanto, partiu-se de um resgate histórico da extensão decorrente dos olhares dos teóricos na área, da participação em espaços onde se travasse o debate sobre o tema, além de um levantamento da experiência do Núcleo de Psicologia Comunitária (NUCOM) da Universidade Federal do Ceará, que há 13 anos desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão. Esta metodologia aprofunda a discussão em Psicologia Comunitária, mas também permite produzirmos um olhar crítico sobre extensão universitária e sobre os diversos tipos de práticas extensionistas. A proposição da utilização do termo cooperação em substituição a extensão vem contribuir para o estabelecimento de

* Parte deste artigo foi apresentada no VIII Congresso Ibero-Americano de Extensão Universitária, realizado no Rio de Janeiro em novembro/2005.

** Professora Adjunto do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Ceará (UFC), coordenadora do NUCOM e orientadora do PIBIC. (email: vemorais@yahoo.com.br).

*** Estudante do último semestre do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará (UFC), ex-integrante do NUCOM e, à época, bolsista do PIBIC/CNPq (2005-2006). (email: bbnepomuceno@yahoo.com.br).

**** Estudante do último semestre do Curso de Psicologia da UFC, ex-integrante do NUCOM e bolsista do PIBIC/UFC (2004-2005). (email: estermelo@yahoo.com.br).

uma relação horizontal entre os atores, universidade e comunidade, onde todos são responsáveis pelas atividades de cooperação universitária.

Palavras-chave: Extensão universitária. Cooperação universitária.
Psicologia Comunitária.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto da caminhada do Núcleo de Psicologia Comunitária (NUCOM) da Universidade Federal do Ceará, que, ao longo de seus 23 anos, vem produzindo um modelo de intervenção comunitária a partir de sua práxis. Para contextualizar o lugar desde o qual serão desenvolvidas estas reflexões, é necessário definir a Psicologia Comunitária como

[...] uma área da Psicologia Social voltada para a compreensão da atividade comunitária como atividade social significativa (consciente) própria do modo de vida (objetivo e subjetivo) da comunidade. (GÓIS, 2003, p. 30).

O NUCOM é um núcleo de ensino, pesquisa e cooperação (extensão) que visa a construção do sujeito comunitário através do fortalecimento da identidade individual e social. Busca, também, a formação e a profissionalização do estudante e o aprofundamento e sistematização da Psicologia Comunitária no Ceará.

No ano de 2004, iniciou-se uma pesquisa, intitulada “Práxis no Núcleo de Psicologia Comunitária: um enfoque da Extensão Universitária”, financiada pelo Programa Institucional de Bolsas de

Iniciação Científica (PIBIC/UFC e CNPq), com o objetivo de desenvolver um estudo da práxis da Psicologia Comunitária realizada no NUCOM, ao longo de sua história. É neste ambiente de pesquisa e de extensão, que este artigo contribuirá para o aprofundamento do mundo da extensão universitária a partir de alguns teóricos e de nossa prática extensionista. Gostaríamos de agradecer o financiamento do PIBIC patrocinado pela UFC e CNPq, que possibilita a execução deste trabalho de pesquisa, que tem como um dos seus frutos este artigo.

Estudar a Extensão Universitária, um dos pilares da educação superior, ao lado do ensino e da pesquisa, significa contribuir para a construção de uma base teórica consistente para tal conceito, além de problematizar o modelo de educação que estamos produzindo em nossas universidades, compreendendo que este trabalho deve ser uma discussão de todos que atuam para a construção de um novo modelo de educação no Brasil.

Inicialmente, realizaremos um resgate histórico do nascimento da Extensão Universitária, focando, principalmente, o seu percurso no Brasil. Isso nos possibilitará conhecer suas diversas facetas, possibilitando, assim, uma melhor conceituação e classificação dos modelos de Extensão Universitária desenvolvidos ao longo da história da Educação Superior. Queremos com isso, problematizar o conceito de extensão e discutir uma proposta de extensão.

2 RESGATE HISTÓRICO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

A Universidade é uma instituição medieval, tendo, nesta época, suas atividades ligadas unicamente ao ensino, não havendo registro de atividades extensionistas neste período. Somente no século XVIII, com o advento da Revolução Industrial, nasceu a Extensão Universitária, devido a exigências da própria sociedade, e assumindo o papel de “[...] preparação técnica que o novo modo de produção exigia [...]” (SOUSA, 2000, p.14), a partir das Universidades Populares. A sociedade capitalista passou a exigir uma maior preparação técnica dos

trabalhadores e coube à universidade esta função. Na França, por exemplo, esta atuação revestiu-se de um teor político.

Na América Latina, o marco do movimento extensionista foi o Movimento de Córdoba de 1918, que tinha como objetivo incitar e fortalecer a função social da universidade e potencializar uma unidade latino-americana na luta contra as ditaduras. Os estudos argentinos tentavam fomentar uma maior relação da Universidade com a sociedade, na medida em que possibilitavam a divulgação do conhecimento acadêmico a ser apreendido pelas classes populares. Foi esta idéia que permeou o início da discussão extensionista no Brasil.

Sousa (2000) propõe uma divisão do movimento extensionista no Brasil a partir de três interlocutores – o movimento estudantil, o Estado e as Instituições de Ensino Superior (IES) – constituindo os diferentes modelos de atuação e reflexão.

Durante a década de 30, a Extensão Universitária partiu de um segmento acadêmico mobilizado pelas discussões sociais e políticas no país: o movimento estudantil. Nesse sentido, “[...] não existe nenhum exagero ao afirmar-se que a Extensão Universitária no Brasil deve sua origem ao movimento estudantil [...]” (SOUSA, 2000, p. 23). A atuação do movimento estudantil na atividade extensionista teve como foco o debate sobre a sociedade brasileira. E, a partir deste olhar, buscou tornar o conhecimento produzido nas universidades acessível a todos, como uma forma de “instrumentalização” das classes populares. Duas universidades tiveram um papel importante neste início: a Universidade Popular da Paraíba e a Universidade Livre de São Paulo.

As classes populares foram incluídas na dinâmica de produção do conhecimento através da Extensão, desejo da União Nacional dos Estudantes (UNE). Nesta perspectiva, o movimento estudantil compreendia a função da Universidade como doadora de conhecimento, pretendendo impor um saber científico a ser absorvido pelo povo, não percebendo a contribuição do saber popular para o conhecimento acadêmico.

Todas estas perspectivas até aqui apresentadas tiveram uma mudança durante o processo histórico porque passaram a sociedade e a

universidade. Entender a Extensão Universitária é captar como a universidade tem desempenhado seu papel social, e como este tem sido ampliado à comunidade acadêmica.

Durante a ditadura militar, ocorreu um recrudescimento das ações extensionistas, que passaram a ser tuteladas pelo Estado e pelas Instituições de Ensino Superior através de projetos como o Rondon[†] e o CRUTAC[‡] (Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária), respectivamente.

O governo militar impôs ao movimento estudantil a clandestinidade e chamou parte deste segmento a compor um novo projeto de Educação atrelado ao modelo integracionista e desenvolvimentista, ligado a Doutrina da Segurança Nacional. Nasce então o Projeto Rondon, com o objetivo de promover o desenvolvimento de comunidades carentes e distantes, através de prestação de serviços, de caráter puramente assistencialista.

Os formuladores de tal projeto, militares em sua maioria, eram ligados à política de segurança nacional. Neste contexto, coube ao movimento estudantil a função de servir aos interesses do Estado, atuando exclusivamente como mão-de-obra.

Paralelamente ao Projeto Rondon, surgiu, por iniciativa das IES, o CRUTAC, que se configurou como uma iniciativa da Universidade em produzir uma atuação extensionista, colocando os estudantes do último ano de graduação a serviço de comunidades rurais. Visava-se, com isso, proporcionar um contato destes estudantes com problemas sociais, além de propiciar a estes uma maior qualificação profissional e à comunidade o atendimento de suas necessidades imediatas.

[†] Criado em 1967 e instituído em caráter permanente pelo decreto nº 62.927 de 28 de julho de 1968. Tal Projeto era ligado diretamente ao Ministério do Interior.

[‡] A Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) criou o seu Programa CRUTAC, por deliberação do Conselho Universitário em 1974, dando início às atividades extensionistas conforme a Lei nº 5.540/68, que prevê nos artigos 20 e 40, a integração das Universidades Brasileiras com as comunidades, de influência geo-econômica sob a forma de serviços especiais, resultantes das atividades de ensino e pesquisa em benefício da coletividade.

De uma forma geral, tais práticas continham um viés assistencialista. Por isso, limitavam-se a uma atividade de prestação de serviços, não atuando efetivamente nos problemas sociais, além de desenvolverem uma atuação pontual e emergencial, contribuindo para o fortalecimento de uma relação de dependência e de opressão entre comunidades e universidade.

Paulo Freire (1969), em Extensão ou Comunicação, trabalha o conceito de extensão a partir da experiência de agrônomos em comunidades camponesas. O autor questiona a utilização do termo extensão, problematizando seu significado. Segundo ele, tal termo expressa um mecanismo de estender um conhecimento aos que “não o possuem”, estabelecendo uma relação de via única e opressora, já que não considera a importância do saber popular. Propõe, então, a substituição da nomenclatura extensão por comunicação, uma vez que esta pressupõe uma relação dialógica entre os participantes, constituindo uma ação desenvolvida coletivamente.

Segundo Rocha (2003), a partir de final dos anos 70 e décadas de 80 e 90, a extensão é assumida pelas universidades através de seus docentes. Nesse período, foram criados o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (1987) e o Programa de Fomento à Extensão Universitária por parte do Ministério da Educação (1995).

O processo de redemocratização da sociedade brasileira e as discussões advindas do Fórum de Pró-Reitores desencadearam uma reflexão sobre a extensão universitária, o que pode ser retratado por Branco e Guimarães (2003, p 36):

Assim, é possível que a concretização do conceito de Extensão se estabeleça ao conceber sua práxis de modo dialógico, crítico e, portanto, transformador, democrático e participativo. Propicia a construção de um conhecimento local e geral, conseqüentemente universal, baseado na nossa realidade e inserido na dinâmica dos campos sócio-político e científico, onde se dá a vida cotidiana, mobilizando a comunidade para que ocupe o seu lugar, junto à atuação da Universidade.

À nós, cabe, efetivamente, refletir sobre o conceito de extensão, mas não apenas aquele restrito à divulgação de conhecimentos ou tecnologias às comunidades, como mera atividade de prestação de serviços. Refletir sobre o sentido contemporâneo da extensão implica em observar que a universidade só irá encontrar seu lugar social se todos os pilares – pesquisa-ensino-extensão – estiverem equilibrados e articulados.

Compreendendo estes pilares como indissociáveis, Castelo Branco e Guimarães (2003, p. 31) afirmam que:

A contribuição da extensão para a pesquisa e o ensino não é automática. Ela depende essencialmente de uma vontade política dos grupos imediatos da produção e da difusão de conhecimentos, formuladores de projetos orientados por critérios de relevância social e científica bem definidos.

O projeto político-pedagógico da universidade pode ser um instrumento que possibilite o diálogo entre ensino-pesquisa-extensão, pois poderá definir as políticas institucionais que permeiarão a vida da instituição. Mais especificamente, os projetos político-pedagógicos dos cursos de Graduação também são importantes instrumentos na incorporação da extensão e da pesquisa como elementos curriculares.

A dificuldade de sistematização das experiências em extensão contribui para uma não conceituação desta prática, como também dificulta percebê-la como um campo de produção de conhecimento. Estabelece-se aí um paradoxo, uma vez que a extensão é um campo fértil, porém pouco explorado para a construção de novos saberes.

Dentro das políticas de financiamento da universidade brasileira, percebemos que a Extensão Universitária tem sido um eixo pouco privilegiado do tripé ensino-pesquisa-extensão, o que demonstra uma desvalorização da extensão pelas IES. A dificuldade de

sistematização e atuação na extensão está diretamente relacionada com a falta de uma política de financiamento que possibilite o desenvolvimento amplo e integral de projetos pelas universidades. Este fato se traduz na falta de bolsas para os estudantes, na dificuldade de deslocamento para as comunidades, na carência de recursos materiais e logísticos, além da não existência de incentivos curriculares, caracterizando a atuação extensionista como uma atividade extracurricular, marginalizada no percurso da graduação.

3 TIPOS DE INTERVENÇÃO

Os aspectos mencionados demonstram como a Extensão Universitária desenvolveu-se ao longo de sua história. São múltiplos os contornos e desenhos que ela tomou ao longo destas décadas. Contudo, para uma melhor sistematização do conceito, buscaremos delinear três grandes tipos de intervenção.

A partir deste momento, iniciaremos um processo de discussão e reflexão sobre os tipos de intervenção em extensão universitária. Teremos como base modelo descritivo proposto por Góis (1994) para os trabalhos de Psicologia Comunitária no Ceará, que aponta os tipos assistencialista, tecnicista e comunitário/libertador. Iremos relacionar a experiência que temos em extensão universitária com os tipos de intervenção desenvolvidos no âmbito do trabalho universitário, partindo do pressuposto de que nem todo trabalho de extensão universitária tem o mesmo princípio balizador.

A universidade pública brasileira fundamenta sua prática a partir do tripé ensino, pesquisa e extensão e, ou, cooperação; porém acrescentamos mais três elementos – desenvolvidos por Martin-Baró (1994) para a Psicologia Social Latino-Americana – que deveriam constituir os princípios-chave de qualquer prática universitária: historicidade, compromisso social e libertação. Estes três elementos são fundamentais para uma práxis comprometida com a transformação de uma realidade de opressão para uma de libertação. Esta temática é a base da teoria de Martin-Baró, que constitui um dos marcos epistemológicos da Psicologia Comunitária.

A historicidade tem sua importância pela capacidade de contextualizar os fenômenos, fatos e problemas sociais, desnaturalizando o percurso da vida e contribuindo para a não utilização do reducionismo a-histórico que favorece a manutenção da situação de opressão presente na nossa realidade brasileira. Aliado à historicidade, não se pode deixar de mencionar o compromisso social, constituído pelo compromisso pessoal e científico que se deve assumir na construção de um conhecimento que responda às demandas da maioria da população. Como objetivo maior, no entanto, está a libertação do sujeito, que se refere aos processos de conscientização, que propiciem um conhecimento da sua realidade e impulsionem para uma prática comprometida com a mudança social.

Acreditamos, então, que a universidade pública brasileira, inserida em uma realidade de exclusão e opressão do povo brasileiro, deve caminhar para um processo de mudança dessa realidade social, o que implica em repensar o modelo de produção do conhecimento produzido na academia. A historicidade, o compromisso social e a libertação deveriam ser princípios de toda atividade universitária. É o que está garantido no Plano Nacional de Extensão (FÓRUM..., 1999, p. 15), o qual afirma que

A extensão deve ser realizada considerando o compromisso social da universidade enquanto instituição pública empenhada no equacionamento das questões que afligem a maioria da população devendo ser realizada preferencialmente com as administrações públicas.

Em 2001, o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras organizou uma publicação que põe no centro das discussões a questão da avaliação nacional da extensão universitária. Segundo a Avaliação Nacional da Extensão Universitária (FÓRUM..., 2001, p. 27), os princípios norteadores do processo de avaliação são:

[...] a extensão universitária é processo educativo, cultural e científico;
a extensão universitária deve caminhar articulada com o ensino e a pesquisa;
a extensão articula as relações entre a comunidade acadêmica e a sociedade no sentido da transformação social;
a extensão universitária como prática acadêmica deve dirigir seus interesses para as grandes questões sociais do país e àquelas demandadas pelas comunidades regionais e locais.

É neste caminho, por buscar metodologias participativas que favoreçam o processo de avaliação das ações extensionistas, que desenvolveremos uma tipologia que ajude-nos a avaliar e definir que tipos de práticas são realizados nos programas ou projetos de extensão universitária, levando em consideração que nem todas as intervenções de extensão possuem princípios e diretrizes comuns.

Os trabalhos extensionistas poderiam ser classificados tendo como referência algumas características presentes nestes três tipos de intervenção propostos por Góis (1994):

- 1. Assistencialista** - possui o caráter de assistência àquelas pessoas que “não possuem nada”. Tem como princípio a prevalência de uma classe social sobre outra. Seu objetivo é o atendimento de uma necessidade imediata. A relação entre o agente externo (extensionista) e a comunidade é paternalista, distanciada e não favorece o processo de análise e reflexão dos fatores que estão gerando as necessidades e os problemas. Há uma supremacia do papel do extensionista, onde ele é “quem sabe” e “quem irá proporcionar” a solução dos problemas da comunidade. Desta forma, ele adquire o poder, favorecendo o controle social e político, gerando uma dependência da comunidade em relação à ação extensionista. O resultado deste trabalho é a

submissão, o ajustamento e o atendimento de uma necessidade imediata. O programa/projeto de extensão é definido e planejado pelo agente externo, sem a participação da comunidade. O processo de execução e avaliação da ação extensionista também fica sob a responsabilidade do agente externo. O programa/projeto terá duração enquanto os recursos financeiros forem suficientes para manter o atendimento às necessidades da comunidade.

2. **Tecnica** – possui o caráter de prestação de um serviço específico (técnico) de uma área do conhecimento científico. Tem como objetivo a resolução de uma problemática específica com o intuito de uma melhoria social. Há a prevalência do saber científico sobre o saber popular. O agente externo (extensionista) tem o conhecimento técnico e sabe o que é melhor para a comunidade, sem considerar a dinâmica comunitária e o processo participativo mais profundo. O programa/projeto é implantado na comunidade a partir de uma problemática que pode ter sido diagnosticada pela própria comunidade ou por algum órgão público (governo municipal, estadual ou federal), universidades ou ONGs. A execução e a conclusão da ação extensionista fica sob a responsabilidade do técnico, que define isso a partir do seu conhecimento e do cronograma do trabalho. Já tem um prazo definido a priori, sem levar em conta o processo e a vida da comunidade. São projetos e programas padronizados, que podem ser aplicados em qualquer realidade. Não permite a apropriação da tecnologia pela comunidade, o que gera dependência e, muitas vezes, o retorno ao mesmo problema.
3. **Comunitária/Libertadora** - possui um caráter político com o sentido de propiciar uma integração

dos moradores e dos parceiros (agentes externos). O projeto/programa será planejado e executado conjuntamente pelos envolvidos no processo. Tem como objetivo a transformação da alienação em individualidade crítica, em que o indivíduo-coisa transforma-se em indivíduo-sujeito. A relação entre moradores e parceiros (agentes externos) é integrativa, tendo como base a troca de saberes (popular e científico). Cada agente contribui com o seu conhecimento para a resolução de problemas e implantação de melhorias. Neste tipo de trabalho, o foco de atuação não é somente o problema, mas sim a prevenção deste e as melhorias que podem servir à promoção da qualidade de vida. A ideologia presente é o reconhecimento da força e da capacidade dos moradores (potência transformadora) e do conflito de classes como base de transformação. O método utilizado é a atividade comunitária, que consiste num sistema de ações instrumentais (utilizam-se ferramentas e equipamentos necessários à transformação direta da realidade) e comunicativas (imagens, signos e símbolos) próprio da atividade psíquica decorrente do modo de vida do lugar/comunidade orientado para a construção dos indivíduos enquanto sujeitos do seu mundo e da vida em comunidade. O tempo de duração do programa/projeto é mais prolongado que os demais tipos de trabalhos extensionistas, pois tem como foco o processo que será construído durante o desenvolvimento do trabalho, levando em conta a disposição dos agentes externos e internos, como também a disponibilidade de recursos financeiros. Esta atuação reproduz uma prática cooperativa entre o saber popular e o saber acadêmico, onde estes dois campos de conhecimento possam se debruçar sobre as

questões locais e construir cooperativamente os caminhos e soluções para a criação de uma sociedade mais igualitária.

A partir destes três tipos de intervenção, acreditamos que o tipo de trabalho extensionista comunitário/libertador é aquele que propicia a transformação social presente nos princípios norteadores da avaliação da extensão, citados anteriormente.

Porém, não podemos deixar de mencionar que, dependendo da situação em que se encontra a comunidade, estes tipos de trabalhos poderão ser complementares, desde que o eixo norteador seja a prática comunitária/libertadora.

A Extensão Universitária do tipo Comunitária/Libertadora é uma das ferramentas importantes para a educação brasileira, uma vez que contribui com a formação crítica dos estudantes, sensibilizando os futuros profissionais para dialogar com a sociedade, compreendendo as reais necessidades desta e não unicamente as demandas do mercado.

Segundo Sousa (2000), a Extensão Universitária caracteriza-se como uma atividade fomentadora da reflexão crítica na universidade, pois é o canal para a relação com a realidade concreta. A atividade extensionista pode tanto caminhar no sentido de questionar a ordem estabelecida, produzindo novas práticas e novos saberes impulsionadores de uma mudança social, como dar subsídio à contextualização e ao desenvolvimento de pesquisa e de ensino também comprometidos com estas questões sociais, e com as reais necessidades da sociedade.

Ao estudar a atividade extensionista, podem-se compreender as relações de poder que circulam entre os saberes popular e científico, onde a sociedade concebe este último como o lugar da verdade, onde o poder se instala na construção do conhecimento, colocando o saber popular como o lugar da não-verdade, deslegitimando-o. Este poder-saber, na verdade, não se restringe à ciência, ele circula entre os diversos lugares. Compreender e potencializar este movimento é o desafio colocado para a universidade.

Originalmente, como explicitado anteriormente, a extensão universitária nasceu do interesse em estender o conhecimento acadêmico às classes populares. Contudo, esta concepção sofreu transformações, com o surgimento de novas práticas extensionistas, o que possibilita, hoje, encontrarmos uma diversidade de modelos de práticas nos projetos/programas de extensão institucionalizados.

4 DISCUSSÃO DE UMA PROPOSTA DE EXTENSÃO

Durante a caminhada traçada pelo NUCOM, ao longo de seus treze anos de atuação, concebeu-se que a terminologia Extensão Universitária não se adequa à sua metodologia pautada na ação dialógica, a qual concebe a atuação não como um ato de estender um conhecimento aos destituídos do “suposto saber”, mas como uma ação de cooperação entre diferentes sujeitos e saberes.

A prática em Psicologia Comunitária fundamenta-se no diálogo freireano, no encontro entre homens para pronunciar o mundo e, através da práxis, ação-reflexão, fazerem-se humanos, sujeitos pronunciantes, e modificar o mundo. “O diálogo é uma exigência existencial [...] ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado.” (FREIRE, 1987, p. 79).

A Psicologia Comunitária, em Góis (1994), problematiza três tipos de intervenção, destacando como um dos elementos centrais a relação entre o conhecimento científico e o conhecimento popular. A saber, o tipo assistencial objetiva o controle da sociedade para amenizar as tensões sociais através de políticas paternalistas. O tipo tecnicista gera dependência da comunidade e impõe ao saber popular o saber científico, objetivando a resolução de uma problemática específica. O tipo comunitário/libertador permite o encontro entre o saber popular e o saber científico, gerando diálogo e cooperação entre eles, tornando os indivíduos sujeitos históricos, críticos e autônomos em seu processo de libertação e transformação da realidade.

As bases epistemológicas do NUCOM fortalecem não só a construção do sujeito comunitário em nossas práticas junto à comunidade, mas também desencadeiam uma discussão em torno de qual modelo de educação temos produzido na Universidade. Alguns dos marcos epistemológicos do NUCOM podem nos ajudar a discutir a Extensão e a Universidade, entre eles a Teoria Histórico-Cultural da Mente, a Educação Biocêntrica, a Educação Libertadora e a Psicologia da Libertação.

Na Teoria Histórico-Cultural da Mente, Vigotski, no Manuscrito de 1929 (1929, p.23), diz da importância do termo *história*:

[...] a palavra história (psicologia histórica) para mim significa duas coisas: 1) abordagem dialética geral das coisas – neste sentido qualquer coisa tem sua história, neste sentido Marx: uma ciência – a história [...] 2) história no próprio sentido, isto é a história do homem. Primeira história = materialismo dialético, a segunda – materialismo histórico.[§]

Então, é a partir do materialismo dialético e histórico que esta teoria se fundamenta. Segundo Pino (2000), a história é vista por Vigotski de forma genérica, através da visão dialética geral das coisas, e restrita, quando analisa a história humana. Esta segunda retrata a singularidade do sujeito enquanto um ser social, ativo e histórico.

Há a proposição do problema da relação natureza/cultura, em que o homem passa a desnaturalizar os fenômenos, agindo e transformando a si e sua realidade. “Isso faz o homem o artífice de si mesmo.” (PINO, 2000, p. 51). A partir desta visão de homem, cuja formação do psiquismo é construída na realidade material, concreta, cabe a nós, enquanto atores deste processo, compreender como esta dimensão atua em nossas intervenções sociais. Devemos propor um modelo de formação que esteja de acordo com as reais necessidades da comunidade e não a partir de uma lógica academicista ou

mercadológica. A realidade material possui determinantes históricos, às vezes não captadas na grande maioria dos projetos e experiências extensionistas. Devemos formar profissionais potencialmente capazes de serem sujeitos da transformação social.

A Educação Biocêntrica tem como enfoque

[...] a construção do conhecimento crítico que, levando à tomada de consciência, quando aprofundada leva à conscientização. A sua expressão exige uma ação no mundo através do diálogo com o outro, para uma transformação da realidade individual e social. Para isso, é preciso desenvolver acima de tudo a afetividade e a criatividade. (CAVALCANTE, 2001, p. 8).

Tem como paradigma o Princípio Biocêntrico (Toro), que dá suporte à estrutura teórica da Biodança, que consiste na ampliação da vida instintiva tendo como referência a vida em toda a sua plenitude. A Educação Biocêntrica não tem como foco somente o homem, mas todos os elementos e seres que compõem a vida. Por isso, necessita de uma reeducação da vida e do estilo de viver, fortalecendo a identidade pessoal, coletiva e do lugar, resgatando na afetividade um dos componentes deste reeducar. Permite, desta forma, que ambos os atores da intervenção sejam transversalizados pela vivência, enquanto elemento central e potencializador de nossa atuação.

O diálogo enquanto método pedagógico, presente na Educação Biocêntrica, teve sua origem na Educação Libertadora de Paulo Freire (FREIRE, 1987, p.70), pronunciada, como:

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, [que] implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens.

[§] *Ipsi Literis.*

Há o estabelecimento de uma nova relação pedagógica e de vivência com o outro e com o lugar de atuação. Esta nova relação deve fomentar uma práxis que liberta os sujeitos. O conhecimento deixa de ser um dom que apenas os detentores desse conhecimento possuem e passa a ser construído através de cada atuação entre os atores envolvidos no processo, no caso da atuação extensionista, universidade e comunidade. Nossa atuação não irá estender ou depositar o conhecimento naqueles destituídos dele e sim construí-lo de uma forma dialógica e cooperativa através do conhecimento já produzido pela comunidade.

A Psicologia da Libertação, através de autores como Martín-Baró (1998), preconiza que a universidade e as intervenções em Psicologia devem se propor a compreender e explicar a realidade, a partir de suas especificidades e de seu contexto histórico-cultural e com a intenção de transformá-la. Anunciando, para tanto, a necessidade de uma práxis que parta da premissa de que só atuando na realidade é que se torna possível conhecer sua dinâmica e suas vicissitudes, a fim de intervir para a construção de uma realidade efetivamente democrática, através de uma ação conjunta com as majorias oprimidas e exploradas, e a serviço delas.

A implicação em uma escolha política e ideológica de construção de uma sociedade mais justa e democrática e a compreensão do sujeito a partir de sua realidade concreta – entendendo-o como forjado a partir desta, responsável e capaz da transformação de sua realidade – são o ponto de convergência entre as bases epistemológicas que fundamentam a intervenção da Psicologia Comunitária, a qual se estrutura através do Método Análise e Vivência da Atividade Comunitária.

A Atividade Comunitária, segundo Góis (1994, p.86), caracteriza-se por ser um “[...] processo interativo e coletivo pelo qual o indivíduo apropria-se da realidade do lugar/ comunidade, a transforma e aprofunda sua consciência de si e do mundo [...]”. Tal processo é constituído por um sistema de ações comunicativas (interação e diálogo) e instrumentais (equipamentos, ferramentas, tecnologias

utilizados na transformação da realidade), intrinsecamente interligadas e que são compartilhados coletivamente.

Para uma análise e vivência desta atividade, é necessária uma imersão do psicólogo na dinâmica da comunidade, a fim de compreender os valores ali compartilhados, suas problemáticas, sua gente e suas potencialidades, e de construir uma intervenção desenvolvida em conjunto com os sujeitos da comunidade, possibilitando o desenvolvimento destes sujeitos e a transformação da realidade.

As contribuições destas teorias para a Psicologia Comunitária e para nossa prática comunitária/libertadora, via cooperação universitária, possibilitam delinear o caminho epistemológico que nos ajuda a construir um percurso coerente com a nossa visão de mundo e de homem, e de mulher. Por conseguinte, uma práxis que se funda na realidade cotidiana.

A prática comunitária/libertadora fundamenta-se no diálogo estabelecido entre os atores envolvidos no processo, onde ambos os pronunciamentos, partindo de um determinado contexto histórico, de um lugar e de um tempo, se implicam na problematização e transformação da realidade.

A existência do diálogo exige dos sujeitos uma postura de abertura, consideração e doação ao outro, a fim de junto com ele recriar e re-significar o mundo. Ambos se colocam numa postura de educador-educando, onde não há uma supremacia de um sobre o outro, e sim uma relação horizontal entre os mesmos. Do contrário, o diálogo não se estabelecerá, pois “[...] o diálogo, como encontro entre os homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus pólos (ou um deles) perdem a humildade [...]” (FREIRE, 1987, p. 80).

Portanto, como afirmado anteriormente, a denominação “Extensão” a este tipo de prática é equivocada, pois nela não há um conteúdo a ser estendido, depositado, por um suposto detentor do saber a um outro vazio, desprovido de “qualquer” saber. A prática comunitária/libertadora parte do diálogo, do reconhecimento dos sujeitos envolvidos como sujeitos cognocentes, pronunciamentos do mundo e, portanto, produtores de um conhecimento sobre ele.

Co-operação expressaria melhor a ação de tal intervenção, pois ela pressupõe uma ação compartilhada e construída coletivamente, entre “*companheiros de pronúncia do mundo*” que através de uma operação conjunta atuariam sobre a realidade. O saber popular e o saber acadêmico se fundem e se recriam, produzindo um novo saber mediatizado pela realidade e genuinamente contextualizado com as particularidades e necessidades desta.

Desta forma, o projeto ou programa de “cooperação” a ser desenvolvido parte da contínua construção de um novo saber, compartilhado por todos os atores envolvidos no seu desenvolvimento. Co-operação, no sentido de atuação conjunta, onde não há uma hierarquização do saber-fazer, onde os saberes, apesar de diferentes, possuem a sua importância e é a partir desta diferença que o novo poderá ser criado.

A prática cooperativa pressupõe que todos os atores envolvidos se debruçam sobre a realidade objetiva, conhecendo problemas e potencialidades que poderão possibilitar a superação destes. A leitura desta realidade é feita de forma conjunta, produzindo respostas para os conflitos encontrados de acordo com as peculiaridades de cada lugar.

Esta prática implica, por isto mesmo, que o acercamento as massas populares se faça, não para levar-lhes uma mensagem “salvadora”, em forma de conteúdo a ser depositado, mas para, em diálogo com elas, conhecer, não só a objetividade em que estão, mas a consciência que tenham desta objetividade; os vários níveis de percepção de si mesmos em que e com que estão. Por isso é que não podemos, a não ser ingenuamente, esperar resultados positivos de um programa, seja educativo num sentido mais técnico ou de ação política, se, desrespeitando a particular visão do mundo que tenha ou esteja tendo o povo, se constitui numa espécie de “invasão cultural”, ainda que feita com a melhor das intenções. Mas invasão cultural sempre. (FREIRE, 1987, p. 86).

Uma atuação distanciada como é o caso da prestação de serviços, que não concebe as peculiaridades de cada lugar, não reconhece o saber popular como um conhecimento válido, e estabelece uma hierarquia, colocando a universidade como única capaz de solucionar os problemas locais, constituindo uma verdadeira “invasão cultural”, produzindo uma atuação descontextualizada, bancária, tecnicista e descompromissada com a transformação social e libertação das classes populares.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões, aqui expostas, nasceram da atuação do Núcleo de Psicologia Comunitária, a partir da compreensão da importância de estarmos sempre repensando e reconstruindo nossa atuação. Para tanto, é indispensável pensarmos e refletirmos sobre a Extensão Universitária, um dos principais pilares de nossa atuação, que possibilita uma consistência e atualização de nossas bases teóricas.

Para este pensar sobre a Extensão Universitária, partimos do resgate histórico de seu nascimento, buscando captar qual o modelo de educação estamos produzindo em nossa sociedade, além de conhecer as diversas concepções que a atividade extensionista assume ao longo desta história.

Ao estudar a extensão, percebemos como fundamental questionar a quais interesses a nossa prática tem servido, que conhecimento temos produzido e como este se implica com as verdadeiras questões da realidade social.

As tipologias de extensão propostas neste artigo partem da compreensão que são diversos os modelos de atuação em extensão universitária e que devemos fazer uma escolha em relação a eles. A prática comunitária/libertadora está implicada em uma postura frente a nossa realidade, que define uma postura ética, comprometida com a transformação da realidade latino-americana. Entendemos que a produção de conhecimentos nas universidades e nas comunidades deve ter este mesmo princípio.

A proposta de uso do termo *cooperação* em lugar de *extensão* vem contribuir para a definição de uma relação de igualdade entre os atores – universidade e comunidade – onde ambos são responsáveis pelas atividades extensionistas. Cada ator terá o seu papel e poderá aportar e construir conhecimentos que serão utilizados para a construção de uma sociedade mais humana e justa.

A escolha por uma concepção teórica e metodológica de extensão universitária, quer dizer, de cooperação universitária comprometida com a transformação da nossa sociedade implica em não compactuar com a neutralidade da práxis desenvolvida na universidade, ainda muito divulgada no meio acadêmico.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTELO BRANCO, Alba Lúcia; GUIMARÃES, Regina Guedes Moreira. Problematizando a sistematização dos modelos de extensão e de seus referenciais teóricos. In: THOLLENT, Michel et al.(Orgs.) **Extensão universitária: conceitos, métodos e práticas**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003.

CAVALCANTE, Ruth et al. **Educação biocêntrica** – um movimento de construção dialógica. Fortaleza: Edições CDH, 2001.

FARIA, Dóris Santos de (Org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília-DF: Universidade de Brasília, 2001.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Ilhéus: Editus, 2001.

_____. **Sistema de dados e informações: base operacional de acordo com o plano nacional de extensão**. Rio de Janeiro: NAPE; UERJ, 2001.

_____. **Avaliação nacional da extensão universitária**. Brasília-DF: MEC; Sesu, 2001.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

_____. **Extensão ou comunicação?** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOIS, Cezar Wagner. **Noções de psicologia comunitária**. Fortaleza: Edições UFC, 1994.

_____. **Psicologia comunitária no Ceará: uma caminhada**. Fortaleza: Publicações Instituto Paulo Freire, 2003.

MARTIN-BARÓ, Ignacio. **Psicología de la liberación**. Madrid: Editorial Trotta, 1998.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotski. **Educação e sociedade**, Campinas, ano 21, n. 71, p. 45-78, jul., 2000.

ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. Extensão universitária: momento de aplicação do conhecimento e do intercâmbio de saberes na relação universidade sociedade? In: THIOLENT, Michel et al. (Orgs.) **Extensão universitária: conceitos, métodos e práticas**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003.

SOUSA, Ana Luiza. **A história da extensão universitária**. Campinas: Editora Alínea, 2000.

VIGOTSKI, Lev. Manuscrito de 1929. **Educação e sociedade**, Campinas, ano 21, n. 71, p. 21-44, jul., 2000.

PSICOLOGIA COMUNITÁRIA E NÚCLEO DE PSICOLOGIA COMUNITÁRIA DA UFC (NUCOM): POR UM NOVO PARADIGMA DE COOPERAÇÃO DIALÓGICA E SOLIDÁRIA ENTRE UNIVERSIDADE E COMUNIDADE

*João Paulo Pereira Barros**
*Bárbara Barbosa Nepomuceno***

RESUMO

Este artigo procura, à luz dos referenciais da Psicologia Comunitária no Ceará, tecer considerações a propósito da relação entre universidade e comunidade. Para tanto, traz reflexões sobre as formas preponderantes de interconexão entre elas e problematiza o papel que a Universidade e a Psicologia, através dos seus modelos tradicionais e hegemônicos, têm desempenhado no contexto latino-americano. Expõe, em seguida, concepções provenientes da Psicologia Comunitária que propõem a construção de novas perspectivas epistemológicas e de intervenção direcionadas à transformação social. Por fim, apresenta o Núcleo de Psicologia Comunitária da UFC (Nucom) como uma possibilidade concreta de consolidação de uma práxis libertadora e de um paradigma de cooperação entre universidade e comunidade, baseados no diálogo e na solidariedade entre os diferentes sujeitos e saberes.

* Psicólogo graduado pela Universidade Federal do Ceará (UFC), ex-integrante do Núcleo de Psicologia Comunitária da UFC (NUCOM).

** Psicóloga graduada pela Universidade Federal do Ceará (UFC), ex-integrante do Núcleo de Psicologia Comunitária da UFC (NUCOM).

Palavras-chave: Universidade, Psicologia Comunitária Cearense.
Núcleo de Psicologia Comunitária da UFC.

1 UNIVERSIDADE: A SERVIÇO DO QUÊ?

“Enquanto os homens exercem seus podres poderes, morrer e matar de fome, de raiva e de sede são tantas vezes gestos naturais [...] Será, será que, que será, que será, que será? Será que essa minha estúpida retórica terá que soar, terá que se ouvir por mais mil anos?!”

Caetano Veloso, Podres Poderes

Na qualidade de uma instituição social, a Universidade não pode ser compreendida à revelia do seu tempo e apartada do complexo e fluido tecido que compõe a sociedade, precisamente porque está situada historicamente e mantém-se, dessa forma, imbricada ao seu contexto (CHAUÍ, 2005). Assim, tal relação entre a Universidade e o restante da sociedade pode, além da dinamicidade, apresentar diferentes características que estão ligadas tanto à maneira como as tessituras macro e microsocial se alicerçam, quanto aos princípios que regem a universidade em seus aspectos conceituais e operativos.

A partir desse prisma dialético, pode-se presumir que o espaço acadêmico constitui um reflexo da estrutura política, social, econômica e ideológica que lhe serve de esteio, ao mesmo tempo em que sua lógica organizativa, de alguma forma, produz efeitos no contexto onde ela se inscreve. Por isso, o devido entendimento do paradigma e da função da universidade na América Latina, e, em especial, no Brasil, requer uma análise, ainda que sucinta, dos

elementos basilares comuns às sociedades latino-americanas, brasileiras e nordestinas, presentes também na maioria dos espaços específicos das comunidades cearenses.

Segundo Martin-Baró (1998), a sociedade latino-americana marca-se pela tragicidade em seus múltiplos aspectos, uma vez que se apresenta farta de negações e carências oriundas de um sistema opressivo e injusto. Por essa razão, grande parcela de sua população tem sua trajetória decisivamente atravessada pela miséria e pela violência simbólica e concreta, carecendo tanto de reconhecimento do seu valor pessoal e poder pessoal (GÓIS, 2003), quanto de recursos básicos, tais como alimentação, emprego, segurança e serviços de saúde e de educação de qualidade.

Tal situação, de cunho histórico-cultural-político-econômico, é, em larga medida, sustentada pelo predomínio e pela capilarização de uma ideologia de submissão e resignação*, ao mesmo tempo em que deflagra processos psicossociais, como o fatalismo*, por exemplo, os quais obstaculizam a atualização da capacidade que possui o ser humano de “Ser Mais” (FREIRE, 1980), isto é, de ampliar seu poder de resistência e re-existência e de forjar-se sujeito de seu trajeto pessoal e coletivo.

Freire (1979), ao tecer considerações acerca das sociedades latino-americana e brasileira, classifica-as de “sociedades-objeto”, solos por excelência de constituição de “seres-humanos-objeto”, ambos caracterizados pelo fato de que lhes é externo o centro da decisão de suas vidas. Para Martin-Baró (1998), um traço não menos fundamental da malha social em questão é o seu caráter heterogêneo, contraditório e conflitivo. Visto que não se faz possível permanecer à margem deste conflito, não se pode prescindir de uma escolha, seja explícita ou implícita, reflexivamente delineada ou mecanicamente definida.

Freire (1979, p. 43) corrobora com esta tese, ao assinalar que a condição de “ser-em-situação”

Implica uma opção. Opção por esse ontem, que significa uma sociedade sem povo, comandada por uma elite superposta ao seu mundo, alienada, em que o homem

simples, minimizado, era mais “coisa” que homem mesmo. Ou opção pelo amanhã. Por uma sociedade que, sendo sujeito de si mesma, tivesse no homem e no povo sujeitos de sua História [...] A opção, por isso, teria de ser também entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. “Educação” para o Homem-objeto ou educação para o Homem-sujeito.

Empreendida essa apreciação sobre a realidade dos povos latino-americanos, faz-se viável e oportuno compreender a função que a Universidade tem desempenhado neste contexto. Martin-Baró (1998), quando analisa a Universidade e os seus parâmetros curriculares, aponta que ela, na sua forma tradicional e hegemônica de funcionamento, constitui um pilar básico e um instrumento eficaz para a manutenção do sistema imperante, uma vez que profissionais e estudantes, em sua maioria, direta ou indiretamente, atuam, ainda que involuntariamente, na direção da perpetuação dos abismos materiais e simbólicos entre ricos e pobres.

A funcionalidade da Universidade no que tange à manutenção do *status quo* se explica pela confluência dos seguintes aspectos:

- ✓ Sustenta-se a partir de uma concepção “apriorística” de ser humano, analisando-o deslocado do seu lócus histórico-cultural de constituição. No seio da Psicologia, por exemplo, segundo Góis (2003), os modelos teóricos e as categorias analíticas, em sua maioria, estão calcados em estudos importados da Europa e dos Estados Unidos, realizados junto às classes média e alta e implantados, mecanicamente, no contexto das classes menos abastadas pertencentes à parte pobre do continente americano. Decorre daí a formação de saberes acadêmicos inócuos e de modelos interventivos com inexpressiva efetividade, visto que não se fundamentam no exame crítico do entorno onde estão inseridos;

- ✓ Ancora-se num modelo de ciência que preconiza, ainda que implicitamente, o não envolvimento em lutas político-

reivindicatórias, traduzindo, por conseguinte, um esforço pseudo-asséptico que objetiva a neutralidade ante as situações-limite (FREIRE, 1980) do povo latino-americano;

- ✓ Por ter como ponto de partida uma realidade abstrata e um ser humano universal e por reforçar discursos e práticas que situam universidade e sociedade em pólos opostos, os atores acadêmicos findam por se omitir frente ao drama pessoal e social que se materializa na dinâmica das comunidades nordestinas e cearenses, denotando um evidente afastamento e descompromisso com relação às problemáticas mais prementes da população;

- ✓ A distância entre a universidade e as comunidades mais pobres não é apenas epistemológica, já que, para a maioria do contingente populacional da América Latina pertencente aos setores menos abastados da sociedade, o acesso à universidade é tido como quase impossível, o que termina por mitificar tal espaço, seus partícipes e o conhecimento que lhe é peculiar;

- ✓ Sua lógica interna é notoriamente desigual - reprodutora de hierarquias e estratificações sociais - e burocratizada, fato que prejudica sua comunicação com os diversos movimentos sociais e comunitários, os quais apresentam tanto uma temporalidade quanto uma demanda próprias;

- ✓ Apresenta uma relativa desarticulação entre ensino, pesquisa e “extensão”.

Com relação a esse último aspecto, segundo as concepções e práticas fortemente arraigadas na seara acadêmica, ensino, pesquisa e “extensão” encontram-se fragmentados, não se retro-alimentam a contento e não fazem parte de um mesmo processo de produção de conhecimento e de promoção de mudanças sociais positivas.

De acordo com tal concepção, a pesquisa seria o momento de produção do conhecimento. Na maioria das ocasiões, suas perguntas de partida não são formuladas à luz da interação com a comunidade e do contato com suas principais necessidades; já a maioria das metodologias investigativas faz da comunidade objeto

de coleta de dados e do pesquisador o real artífice do conhecimento, sustentando, assim, uma relação verticalizada entre “pesquisador” e “pesquisados”.

O ensino seria o momento de transmissão do conhecimento produzido no interior da academia; nele preponderam perspectivas pedagógicas que desprivilegiam o contato direto dos estudantes com a realidade das comunidades e os põem frente a problemáticas distintas das que são vivenciadas pela maior parcela do contingente populacional oprimido. Nas escassas ocasiões em que as temáticas das comunidades são debatidas, incorre-se, muitas vezes, em análises descontextualizadas, fragmentadas, individualistas, etnocêntricas, estigmatizantes, moralistas e que têm a pretensão de ser a-históricas, ampliando ainda mais os hiatos existentes entre a comunidade e a universidade.

A “Extensão”, por sua vez, seria o momento em que a universidade, enfim, procura voltar esforços para a sociedade e a comunidade. Entretanto, tal contato, além de pontual, apresenta, em inúmeras situações, um caráter de prestação de serviço em que a universidade e os seus representantes estendem ou entregam conhecimentos produzidos “intramuros” àqueles que se encontram “além dos seus muros”, denotando uma superioridade do saber e do ator acadêmico em relação ao saber e ao ator populares.

Dentro desse viés tradicional, sobremaneira assentado no espaço acadêmico, a “extensão universitária” se consubstancializa através de dois tipos de intervenções principais: a assistencialista e a tecnicista. Em ambas, está implícita a existência de um sujeito que age - o “extencionista” - e de um objeto sobre o qual incide a ação - a comunidade - vista, dessa forma, como “público-alvo”^{*} e não como população- participante.

Tanto a intervenção assistencialista como a tecnicista, além de manifestarem um pretenso “salvacionismo”, revelam que a relação entre universidade e comunidade, quando se dá à luz de moldes anti-dialógicos, acaba por transformar homens e mulheres

em “semicoisas”, na medida em que os nega como a(u)tores da transformação da realidade, exatamente por comportar ações não de criação coletiva, mas sim de penetração cultural (MARTIN-BARÓ, 1998) ou invasão cultural (FREIRE, 1987). Para estes dois autores, ações dessa natureza superpõem a cosmovisão do “extencionista” às formas de pensar e agir dos moradores, uma vez que empregam esquemas de compreensão, sistemas e recursos alheios à realidade local e consagram, de forma a-crítica, situações de dependência histórico-cultural.

Por isso, os tipos de intervenção tradicionais que fornecem solo à extensão universitária – a despeito da nobre intenção que possa haver naqueles que os aplicam – contribuem para a relativa imutabilidade das condições estruturais frente as quais as pessoas se engendram. Isso porque eles despotencializam a organização comunitária e o controle efetivo do indivíduo sobre sua vida, além de reforçarem aspectos mantenedores de atitudes fatalistas de muitos moradores em relação ao mundo que os constitui.

2 PSICOLOGIA COMUNITÁRIA: UMA MUDANÇA DE PARADIGMA

“Com a roupa encharcada e a alma repleta de chão, todo artista tem de ir aonde o povo está. Se foi assim, assim será. Cantando, me desfaço e não me canso de viver nem de cantar.”

Milton Nascimento, Nos Bailes da Vida.

Seguindo a histórica disposição da Universidade de funcionar, na maioria das vezes, como um dispositivo direcionado ao ajustamento social, a Psicologia, no decurso do seu processo de construção como ciência, também se manteve, em parte, ausente das grandes questões da maioria do povo latino-americano, como o subdesenvolvimento, a dependência e a opressão (MARTIN-BARÓ, 1998). Sua atuação prioritariamente esteve (e, em inúmeras oportunidades, até hoje está) a serviço da elite burguesa, enquanto sua teorização se deu, preponderantemente, a partir deste sujeito burguês. Assim, a intervenção psicológica, seja ela na clínica, na escola, na comunidade ou na empresa, não contribuía para uma melhoria efetiva das condições de vida da população pobre, caminhando, em muitos momentos, no sentido da conservação das injustiças sociais.

A esse respeito, Martin-Baró (1998) salienta que as correntes teórico-práticas da Psicologia caracterizam-se, tradicional e hegemonicamente, por serem individualistas, supostamente a-históricas e legatárias de uma visão que considera mudanças, rupturas, tensões e crises como malélicas à sociedade. Para elas, faz-se imperativo saber da ocorrência dos fenômenos, porém tal tentativa de compreensão e, ou explicação se dá sem contextualizá-los histórica e culturalmente. Compreendem, dessa forma, o indivíduo como uma entidade em si mesma, ignorando sua imbricação com a realidade social e com um campo intersubjetivo, e reduzindo problemas estruturais a problemas pessoais.

Diante das circunstâncias supramencionadas, referentes tanto à sociedade latino-americana como à Psicologia, urge a necessidade de construção e consolidação de uma ciência psicológica que se proponha a compreender e explicar sua realidade a partir de suas especificidades e de seu contexto histórico-cultural e que se dedique, acima de tudo, a transformá-la. Para tanto, fazem-se necessárias a criação e a afirmação de novos paradigmas que impliquem em uma nova universidade, em uma nova epistemologia e em uma nova práxis.

É necessária uma nova universidade que tenha a problemática das maiorias oprimidas e exploradas como ponto de

partida e que compreenda que a libertação individual se faz coadunada a uma libertação social; uma nova epistemologia que investigue os processos psicossociais desde as vertentes da população, teorizando e pensando com ela e não sobre ela apenas; uma nova práxis que parta da premissa de que só atuando na realidade é que se torna possível conhecer suas nuances e seus nexos, a fim de intervir para a construção de uma realidade efetivamente democrática.

É justamente do anseio de constituição destes novos paradigmas que surge a Psicologia Comunitária, como “[...] uma psicologia da ação para a mudança, na qual os atores principais são as pessoas comuns, e o psicólogo é um facilitador, e não o responsável por essa mudança [...]” (MONTERO 2003 apud GÓIS, 2005). Tendo como enfoque central o enlace entre o desenvolvimento humano e a mudança social, a Psicologia Comunitária parte de uma visão positiva das pessoas e da comunidade, considerando-as co-responsáveis por suas trajetórias e fundamentais em qualquer processo de transformação.

Logo, a Psicologia Comunitária, na América Latina, advém da vontade e da necessidade de se criar uma Psicologia que ajude a superar os graves problemas sócio-econômicos então vigentes, pondo em xeque a Psicologia Social tradicional e concebendo o ser humano a partir do seu contexto histórico, geográfico e econômico, das relações de classe e das ideologias que o perpassam e o engendram (GÓIS, 2003).

No Brasil, especificamente, a vertente da psicologia em questão surge na década de 60, como fruto de uma articulação entre a Psicologia Social e outras áreas do conhecimento, como a Sociologia, a Antropologia e a Educação Popular. A interlocução com tais saberes foi pertinente para a Psicologia Comunitária porque:

Assim como a Psicologia Social, estes modelos, também, buscam uma maior compreensão do papel da ideologia e do Estado nas relações econômicas, sociais e humanas, papel esse no sentido de reforçar concepções e práticas assistencialistas e de controle social, comuns na ação governamental, nos serviços sociais e, inclusive,

em muitos dos programas de extensão universitária. (GÓIS, 2003, p. 285)

Na década de 70, a Psicologia Comunitária assume e assegura suas conotações sócio-políticas e se consolida como disciplina e profissão, possuindo uma notória diversidade teórica, epistemológica e prática.

Já no Ceará, a história da Psicologia Comunitária remonta a uma construção de mais de 23 anos. Intitulada, inicialmente, de Psicologia Popular (GÓIS, 2003) e, em seguida, de Psicopedagogia Popular, a Psicologia Comunitária, no contexto estadual, denominou-se como tal somente em 1987. Neste período, a atuação prioritariamente prática ganhou uma maior consistência do ponto de vista teórico, tendo como eixo o tripé teoria-prática-compromisso social e como referenciais epistemológicos a Psicologia da Libertação (Martín-Baro, Montero e Lane), a Psicologia Histórico-Cultural (Vigotski, Luria e Leontiev), a Abordagem Compreensiva (Carl Rogers), a Pedagogia de Libertação (Paulo Freire) e a Educação Biocêntrica (Toro, Cavalcante e Góis).

Com base nesse apanhado histórico, é possível afirmar que a Psicologia Comunitária cearense vem se consolidando como uma área da Psicologia Social que tematiza as questões psicossociais radicadas no modo de vida da comunidade e aspira a contribuir para a superação das condições desumanizantes vividas pela maior parte da população, a partir do engajamento em ações que intentam o crescimento endógeno e sustentável da tessitura comunitária.

A psicologia em destaque busca explicitar, com isso, a necessidade de uma formação profissional que considere a indissolubilidade existente entre teoria e prática, direcionando-as, concomitantemente, para a compreensão da subjetividade – em seus aspectos pessoais e sociais (GONZÁLES REY, 2003) – e para o rearranjo da objetividade que, na sua forma atual de organização, dificulta o processo de construção de “sociedades-sujeito” e de “homens/mulheres-sujeito” (FREIRE, 1979).

Dessa maneira, é imperativo sublinhar que a Psicologia Comunitária, além de preconizar a construção profissional e pessoal do(a) psicólogo(a) e do(a) estudante de psicologia comunitária, objetiva a construção conjunta do sujeito da comunidade. A partir da ótica desta vertente psicológica, o morador se configura sujeito na medida em que “[...] tem uma consciência aprofundada do mundo histórico-social, adota uma atitude crítica frente a realidade [...]” (GÓIS, 2003, p. 50) e arquiteta autonomamente sua história pessoal e coletiva, construindo-se e recriando-se na sua relação com o mundo, mediante um conjunto de atividades instrumentais e comunicativas que lhe permite apropriar-se de sua concretude e transformá-la intencionalmente, ao mesmo tempo em que é por ela transformado.

Por sua vez, a comunidade, lócus de teorização e de atuação da Psicologia Comunitária, é entendida como:

Um grupo humano vivendo em uma área geográfica, contígua, caracterizado por uma trama de relações e contatos íntimos, possuindo a mesma tradição e os mesmos interesses, mais a consciência da participação em idéias e valores comuns. (RIOS, 1987, p. 59)

Assim, a comunidade é compreendida a partir de suas dimensões físico, social, cultural e psicológica, e caracterizada tendo em vista seu território, sua história, seu modo de vida, seus valores compartilhados e seu sistema de representações sociais. Para a Psicologia Comunitária, portanto, o sentimento de pertença e a vinculação a um território, a uma história e a códigos culturais comuns são aspectos que constituem e fortalecem a identidade pessoal e social do morador da comunidade* (GÓIS, 2005) e que exercem decisiva influência na forma através da qual este se posiciona ante sua realidade.

Para atuar neste contexto específico, a Psicologia Comunitária lança mão do método da análise e vivência da atividade comunitária (GÓIS, 1994), o qual possibilita uma implicação e conexão reflexiva e afetiva do(a) estudante ou profissional na trama comunitária, a fim de conhecer sua gente, o psiquismo de sua gente, seus códigos

culturais, sua história, seu modo de vida, sua organização, suas festas, suas belezas, suas lutas, suas problemáticas e suas riquezas.

3 NÚCLEO DE PSICOLOGIA COMUNITÁRIA (NUCOM): POR UMA COOPERAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E COMUNIDADE PAUTADA NO DIÁLOGO E NA SOLIDARIEDADE

“Não vou ficar parado! Não vou passar batido! Se nada faz sentido, há muito que fazer [...] Contra toda expectativa, contra qualquer previsão, há um ponto de partida, há um ponto de união: sentir com inteligência, pensar com emoção!”

Engenheiros do Hawaii, Esportes Radicais

O Nucom teve e tem um papel decisivo na construção e no fortalecimento da Psicologia Comunitária cearense, a partir de uma maior aproximação entre a universidade e os movimentos sociais e comunitários. Sua criação data de 1982, como Projeto Psicom, configurando-se, desde então, como um espaço pioneiro na realização de projetos de “extensão” na Universidade Federal do Ceará e um dos primeiros a desenvolver trabalhos de Psicologia Comunitária neste estado, os quais se relacionavam à educação de jovens e adultos e ao desenvolvimento local, no bairro do Pirambu (periferia de Fortaleza) e no município de Pedra Branca (interior do estado), respectivamente. Em 1992, o Projeto Psicom assume a condição de núcleo, conquista nova sede no Departamento de Psicologia da UFC e cadastra-se com o nome de Nucom junto à Pró-Reitoria de Extensão .

Desde o seu surgimento, o Nucom se constitui como peça essencial na sistematização e consolidação da Psicologia Comunitária, incluindo ativamente a universidade e a ciência psicológica no esforço

coletivo de superação das injustiças sociais que marcavam – e ainda marcam – o cotidiano da maioria da população nordestina e cearense.

O estabelecimento de uma relação dialógica entre a universidade e o seu mundo circundante, a edificação de uma psicologia engajada com as problemáticas locais e a co-construção de uma sociedade efetivamente democrática e de cidadãos que tenham cada vez mais condições de, criticamente, compreender e transformar o seu contexto, sempre foram os eixos de atuação do Nucom, especificamente nas áreas de desenvolvimento local, de desenvolvimento comunitário e de saúde comunitária.

É com essa proposta ético-político-epistemológico-metodológica que o Nucom, desde o início de sua caminhada, vem estabelecendo parcerias com movimentos sociais, Organizações Não-Governamentais (ONG’s), prefeituras, fundações e instituições que também almejam o desenvolvimento social e humano. Dessa forma, através de metodologias participativas*, este núcleo visa a contribuir para a organização do tecido comunitário e para a potenciação deste e dos sujeitos que o integram, por entender que tais elementos são estratégicos para que a comunidade crie mecanismos próprios de superação das problemáticas locais e eleja diretrizes que possibilitem a construção de uma nova realidade que fomente a autonomia e a cidadania dos sujeitos.

Dentre os objetivos do Nucom, cabe citar: 1) co-construção do sujeito da comunidade e do estudante de psicologia comunitária, através do fortalecimento da identidade pessoal e social, do aprofundamento da consciência e do fortalecimento da atividade comunitária; 2) aprofundamento e sistematização da Psicologia Comunitária; 3) formação e profissionalização do estudante de psicologia.

Atualmente, o Nucom se consolida como Núcleo de Ensino, Pesquisa e Cooperação (Extensão Universitária) e desenvolve atividades nestes três âmbitos de uma maneira integrada. Assim, ele se apresenta como uma forma concreta de construção de uma práxis libertadora, através do tripé teoria-prática-compromisso social e do estreitamento dos laços entre universidade e comunidade.

A articulação entre ensino, pesquisa e cooperação se efetiva através das diversas atividades empreendidas pelo Nucom. Este concebe que a terminologia “extensão universitária” não é coerente com a sua metodologia de intervenção, a qual se pauta na ação coletiva e se define não como um ato de estender um conhecimento aos “despojados do suposto saber”, mas como um processo cooperativo que envolve diferentes sujeitos e saberes, tendo positivas repercussões nos processos de constituição psicossocial, tal como postula a Psicologia Histórico-Cultural, através da Teoria Histórico-Cultural da Mente.

Tal processo cooperativo é característico de uma intervenção comunitária/libertadora e fundamenta-se na dialogicidade e na solidariedade. Por isso, ele preconiza o encontro entre homens e mulheres para, através da práxis (ação-vivência-diálogo), fazerem-se humanos e sujeitos pronunciantes do mundo, modificando-o a fim de potencializar interações cada vez mais complexas e emancipatórias, e que primem pela valorização das singularidades e pelo desenvolvimento com equidade do corpo social. Desta feita, esta tipologia de intervenção implica no reconhecimento das pessoas envolvidas - estudantes e moradores - como sujeitos cognoscentes, pronunciantes da realidade que os mediatiza e, portanto, produtores de um conhecimento e de uma ação sobre ela (FREIRE, 1987).

Assim sendo, torna-se pertinente reiterar que cooperação, em contraponto à extensão, expressa com melhor precisão o tipo de intervenção desempenhada pelo Nucom, pois ela pressupõe uma ação compartilhada e construída coletivamente por sujeitos que atuam de forma intencional sobre a realidade, através de uma operação conjunta e dotada de sentido. Por meio da cooperação, o saber popular e o saber acadêmico afirmam-se e se reinventam ao confluírem, produzindo um novo saber interpelado pela realidade e genuinamente contextualizado, com suas particularidades e necessidades.

De acordo com a linha epistemológica endossada pelo Nucom, a cooperação constitui a grande propulsora do conhecimento, tanto nas comunidades como na universidade. Isso porque, ao incidir nas problemáticas e positivities locais, ela reorganiza e redireciona o

Ensino e a Pesquisa, desencadeando um influxo questionador capaz de redimensionar e complexificar a produção de saberes.

Por conseguinte, no Nucom as atividades de ensino e pesquisa emergem do contato com a realidade das comunidades cearenses e da procura de uma revisão contínua dos fundamentos conceituais e operativos concernentes à Psicologia Comunitária, proporcionando, outrossim, um movimento incessante de sistematização teórico-prática, de aprimoramento da intervenção psicossocial e de reconfiguração da relação entre a Universidade e as comunidades, com vistas à transformação social.

O modelo de cooperação proposto pelo Nucom se concretiza, atualmente, através de uma estratégia de intervenção comunitária denominada de Campo Integrado. Tal estratégia visa a inserir a atuação da psicologia comunitária em diversos âmbitos de uma mesma comunidade ou de um mesmo município, por meio de um conjunto de ações integradas que sejam capazes de propiciar profundas repercussões nos aspectos subjetivos e objetivos da dinâmica comunitária e, ou municipal. Isso, por sua vez, implica a ampliação da interação entre os sujeitos que formam a trama comunitária, bem como o fomento à criação de espaços de comunicação e de co-laboração entre os grupos que atuam em tal contexto, o que converge com o que Montero (2003) nomeou de rede comunitária.

Dessa forma, as diversas ações que compõem um campo integrado se desenvolvem em múltiplas frentes, como a educação, a saúde, a moradia, a arte, o lazer, o trabalho, dentre outras. Entretanto, as atividades junto a essa pluralidade des frentes e de a(u)tores comunitários se articulam em torno de um mesmo objetivo geral (co-construção do sujeito da comunidade e do(a) estudante de psicologia comunitária), de um mesmo método (análise e vivência da atividade comunitária) e de princípios como a sustentabilidade comunitária, a dialogicidade e a participação crítica e efetiva dos moradores em todas as etapas dos trabalhos.

4 À GUIA DE CONSIDERAÇÕES, LONGE DE SEREM FINAIS

“Na palma da minha mão, tem os dedos, tem as linhas que o olhar cigano caminha procurando alcançar a nau perdida, o trem que chega, a nova dança. Mata verde esperança, em suas tranças vou voar!”

Geraldo Azevedo, Canta Coração

Ao longo dos seus itinerários, junto tanto a movimentos e instituições sociais e comunitárias, quanto a iniciativas situadas no espaço acadêmico, a Psicologia Comunitária e o Nucom corroboram a opção de criar novos modelos de universidade, de ciência e de psicologia que destinem esforços à construção de saberes e práticas cada vez mais concatenados à realidade psicossocial da maioria do povo latino-americano. Para isso, buscam realizar um duplo movimento que engloba ações “denunciantes” e “anunciantes” (FREIRE, 1980).

As primeiras se dedicam a problematizar a forma tradicional pela qual a universidade e os(as) profissionais por ela formados se relacionam com a comunidade e com as concepções forjadas cotidianamente por seus moradores. A atitude de denunciar, tal como aqui concebemos, materializa-se, simultaneamente, em atos de constatação e de desconstrução do papel conservador da universidade, perpetuado a cada escolha – tácita ou não – de distanciar-se do povo ou de aproximar-se dele, intermediada por construtos pré-fabricados e homogeneizantes.

Contudo, as ações de cunho denunciante são insuficientes, não obstante serem imprescindíveis em qualquer proposta que se pretenda crítica e transformadora. Tais ações precisam estar geminadas a iniciativas que anunciem novas possibilidades de se fazer Universidade, Ciência e Psicologia, caso se aspire a incluí-las entre os diversos segmentos que buscam a progressiva construção de uma sociedade realmente democrática e justa.

De acordo com o prisma aqui explicitado, a atitude de anunciar, concebida dentro de um contexto de desigualdade e exploração, envolve o compromisso com a criação de uma universidade e de uma ciência psicológica que se enraízem na cotidianidade e que auxiliem na libertação objetiva e subjetiva do povo oprimido. Todavia, para que seja possível a compreensão dos meandros da realidade latino-americana, e para que se efetive tal proposta de libertação, não se faz necessária apenas a disposição para sair às ruas e se impressionar com a pluralidade de situações de vulnerabilidade psicossocial que teima em “saltar aos olhos”.

Da mesma forma, não basta tão-somente a comoção e a indignação diante do esforço “sobre-humano” da maioria da população a fim de seguir sobre-vivendo diante das condições “sub-humanas” que se lhe apresentam historicamente. Isso porque a ação efetiva da universidade na vida cotidiana, apesar de fundamental, pouco muda a realidade concreta e cotidiana dos povos oprimidos, caso a percepção e a interpretação do(a) estudante ou profissional mostrem-se cristalizadas em padrões de organização cultural, social e psicológica que sejam alheios aos padrões prevalentes na teia de relações comunitárias.

A “afetação” e a indignação adquirem maior vigor na medida em que servem como impulsionadoras de um movimento de anúncio. Assim, mais do que se propor a entrar em contato direto com o modo de vida comunitário e com as diversas atividades nele desencadeadas, faz-se imperativa a criação de novos aportes teóricos, investigativos e interventivos que sejam capazes de “ad-mirar” (mirar de dentro, de forma crítica, dialógica, contextualizada e comprometida) a realidade e de operar na realidade “ad-mirada” a fim de subsidiar projetos de mudança social.

O ato de anunciar referido acima tem como correlato o de sonhar, pois ambos fazem alusão à capacidade especificamente humana de pluridimensionar o tempo e de historicizar a vida e a si mesmo. Ou seja, só o ser humano pode, ao mesmo passo em que realiza um mergulho criativo e crítico no tempo presente, transcender limites sensorio-perceptivos e perspectivar novas conformações para o tempo futuro.

O sonho não é senão essa capacidade de lançar-se em direção a “inéditos viáveis” (FREIRE, 1980) para torná-los materialidade a cada ação preta de sentido. O sonho aqui não é, por conseguinte, conceituado como antônimo da realidade, mas sim como força-motriz da inserção de sujeitos num espaço-tempo inconcluso, feito de dinâmicas relações em rede e de complexos processos de integração e de autopoiese.

A ação de sonhar traduz, igualmente, a assunção de uma postura esperançosa diante da vida e dos processos que a compõem. Essa esperança que afirmamos não condiz com mera espera, senão que revela incessantes inquietações e buscas constantes que partem da compreensão da historicidade dos fenômenos da realidade, suscitando, assim, movimentos de criação, re-criação, “existenciação” e humanização.

O Nucom surge dessa dialética entre denúncia e anúncio da realidade e se configura como a constante concretização de um novo modo de fazer psicologia e universidade, tendo como grande mobilizador e eixo de cada intervenção um sonho delineado coletivamente pelos “nuconianos” e pelas “nuconianas”, que consiste em “participar da construção de formas de viver amorosas, saudáveis, belas, justas, simples e felizes”.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHITN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

CHAUÍ, Marilena. **Sociedade, universidade e estado**: autonomia, dependência e compromisso social. Disponível em: <<https://www.firgoa.usc.es>>. Acesso em: 21 jun. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Educação como prática de liberdade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Extensão ou Comunicação?** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOIS, Cezar Wagner de Lima. **Noções de psicologia comunitária**. Fortaleza: Edições UFC, 1994.

_____. **Psicologia comunitária no Ceará: uma caminhada**. Fortaleza: Publicações Instituto Paulo Freire de Estudos Psicossociais, 2003.

_____. **Psicologia comunitária – atividade e consciência**. Fortaleza: Publicações Instituto Paulo Freire de Estudos Psicossociais, 2005.

GONZÁLES REY, F. **Sujeito e subjetividade**. São Paulo: Thomson Pioneira, 2003.

MARTIN-BARÓ, Ignacio. **Psicología de la liberación**. Madrid: Editorial Trotta, 1998.

MONTERO, Maritza. **Teoría y práctica de la psicología comunitaria**: la tensión entre comunidad y sociedad. Buenos Aires: Piados, 2003.

RIOS, José A. **Educación dos grupos**. São Paulo: EPU, 1987.

PSICOLOGIA COMUNITÁRIA E PRODUÇÃO DO ESPAÇO URBANO NOS DIÁLOGOS SOBRE SAÚDE MENTAL COMUNITÁRIA

*Geisa Sombra de Castro**

*Jon Anderson Machado Cavalcante***

RESUMO

Buscamos com este artigo tecer algumas articulações sobre Psicologia Comunitária, o processo de produção de Fortaleza e a temática da saúde mental comunitária, a partir do nosso trabalho de assessoria psicossocial junto ao Fórum Popular de Saúde Mental do Grande Jangurussu, pelo Núcleo de Psicologia Comunitária - NUCOM. É a partir desse contexto que queremos problematizar a nossa atuação junto ao referido movimento social, contextualizando-a dentro da produção popular sobre a temática da Saúde Mental no Fórum. Sobre o referencial da práxis da Psicologia Comunitária, pretendemos contribuir para a articulação desses temas a partir de uma intervenção compromissada com a crítica cotidiana da saúde da vida cotidiana.

Palavras-chave: Psicologia comunitária. Espaço urbano. Movimento social. Saúde.

* Psicóloga graduada pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestranda em Psicologia pela UFC e ex-integrante do Núcleo de Psicologia Comunitária (NUCOM).

** Psicólogo graduado pela Universidade Federal do Ceará (UFC), ex-integrante do Núcleo de Psicologia Comunitária (NUCOM)..

1 INTRODUÇÃO

Buscamos com este artigo tecer algumas articulações sobre Psicologia Comunitária, o processo de produção de Fortaleza e a temática da saúde mental comunitária, a partir do nosso trabalho de assessoria psicossocial junto ao Fórum Popular de Saúde Mental do Grande Jangurussu, pelo Núcleo de Psicologia Comunitária - NUCOM.

Fortaleza vem sendo palco de um reenquadramento desordenado do seu espaço urbano. Compreendemos que a produção desse espaço ocorreu concomitantemente às práticas de isolamento da população marginalizada, remetendo-nos ao cenário dos Campos de Concentração existentes no Ceará do século passado e à atual construção de conjuntos habitacionais na periferia de Fortaleza.

É a partir desse contexto que queremos problematizar a nossa atuação junto ao referido movimento social, contextualizando-a dentro da produção popular sobre a temática da Saúde Mental no Fórum. Para tanto, também faz-se necessário pontuar as relações entre traços do processo de produção de Fortaleza e o surgimento deste movimento social.

Embasados teoricamente na Psicologia Comunitária, com este artigo pretendemos contribuir para a articulação teórica desses temas, com o objetivo de repensar a nossa práxis e fomentar a assunção dessas questões.

2 FÓRUM POPULAR DE SAÚDE MENTAL DO GRANDE JANGURUSSU: INÍCIO DE UMA CAMINHADA

Em 2003, o Núcleo de Psicologia Comunitária (NUCOM) iniciou um trabalho junto ao Fórum Popular de Saúde Mental do Grande Jangurussu. Este Fórum se constituiu num espaço de reflexão e

vivência sobre a temática da saúde mental que teve início a partir da união de entidades (Associações de Moradores, Projetos Sociais, ONG Manicômios Nunca Mais e o Núcleo de Psicologia Comunitária) e de moradores das comunidades do Grande Jangurussu de Fortaleza.

O início dessa atuação se deu a partir do processo de inserção progressiva e permanente de um estudante do Núcleo na multiplicidade da vida comunitária do Conjunto Palmeira. Tal inserção tinha como objetivo redimensionar a atuação do NUCOM no Conjunto Palmeira e permitir que os estudantes pudessem compreender a dinâmica desta comunidade. Essa inserção foi inspirada na observação-participante, que consiste em um método de construção de conhecimento de uma dada realidade através da vivência e compreensão das atividades cotidianas de uma comunidade e dos códigos locais (GÓIS,1994).

Nossa atuação desenvolveu-se, em um primeiro momento, com a observação-participante, uma inserção no contexto do Fórum. Esse momento foi permeado de uma progressiva co-elaboração dos objetivos do Fórum, apontando para uma maior proposição e co-facilitação das reuniões. Essa progressividade na forma de participação proporcionou a transição para uma situação de ação-participante. Nesse segundo momento, por meio da ação-participante, junto aos participantes do Fórum, co-operamos em suas ações planejadas para a conquista de seus objetivos.

Os participantes do Fórum estiveram engajados na construção conjunta de objetivos construídos em um primeiro momento e avaliados e redimensionados ao longo de sua trajetória. Tais objetivos eram: conhecer a realidade da saúde mental das comunidades que compunham o Grande Jangurussu; sensibilizá-las quanto à temática da saúde mental; melhorar o atendimento à população e buscar condições para viver num ambiente sadio; sensibilizar as lideranças comunitárias para a reabertura do posto de atendimento médico; elaborar, junto às comunidades, projetos de intervenção nas políticas de educação popular dentro da temática da saúde mental; criar condições para multiplicar

conhecimento geral sobre saúde mental; e atuar na promoção de saúde mental nessas comunidades.

A Psicologia Comunitária no Ceará utiliza o método reflexivo-vivencial, compreendendo como sua unidade básica a análise e a vivência da atividade comunitária, inspirada no conceito de atividade de Leontiev (1979). É através dessa unidade que o psicólogo comunitário “[...] estuda e/ou intervém no modo de vida dos indivíduos de um determinado lugar/comunidade [...]” (GÓIS, 1994, p. 86).

A atividade comunitária desse movimento popular consistia em um complexo sistema de interações comunicativas e instrumentais que objetivavam a construção e a avaliação da organização do próprio Fórum, além da realização de oficinas nas comunidades com o tema da saúde mental, que visavam, através da educação popular, criar um espaço em que os moradores pudessem discutir questões como: “O que cada um pensa quando escuta falar em saúde mental? O que proporciona saúde mental? Quais os principais problemas em saúde mental? Que tipos de cuidados se deve ter com a saúde mental?” Além disso, essas oficinas que compunham uma das atividades do Fórum constituíam um espaço divulgador e articulador da proposta de realização de um seminário sobre a temática da saúde mental.

Os desdobramentos apontados como resultados do Fórum foram: a realização do I Seminário Popular de Saúde Mental do Grande Jangurussu, em Março de 2003; a realização de oficinas de sensibilização quanto a temática da saúde mental nas comunidades do João Paulo II, São Cristóvão, Conjunto Palmeira, Parque Santa Maria e Sítio São João, cuja participação direta foi de cerca de 200 moradores; e a criação do Movimento Popular de Saúde do João Paulo II e das Oficinas de Saúde Mental do Sítio São João.

No fim do primeiro semestre de 2004, o Fórum sofreu uma desarticulação, tendo, entretanto, originado dois campos de atuação em comunidades participantes deste: o João Paulo II e o Sítio São João. Essa atuação foi marcada por uma metamorfose desde a entrada de um estudante do NUCOM nas reuniões iniciais do Fórum, resultando na

formação de uma equipe que vem atuando nas comunidades participantes.

Essa iniciativa produziu compreensões em seus atores, que proporcionaram a elaboração de um olhar ampliado e profundo sobre a dinâmica comunitária das comunidades do Jangurussu. Este olhar propiciou correlações entre traços do processo de produção do espaço urbano de Fortaleza e a vida nessas comunidades; entre as concepções e as práticas relacionadas à saúde e o modo de vida comunitária; e entre a trama de relações das comunidades atravessadas permanentemente pelo crescimento dessa capital, crescimento esse, indissociável de sua relação com o interior.

Partindo agora, da história dos Campos de Concentração no interior do Ceará, apresentaremos olhares oriundos do encontro entre estudantes, moradores, e comunidades no Fórum Popular de Saúde Mental do Grande Jangurussu.

3 A INVENÇÃO DOS CAMPOS DE CONCENTRAÇÃO E O CONTEXTO DE FORTALEZA

No Ceará de 1932, o Poder Público administrava as desigualdades sociais advindas do êxodo rural, especialmente, através da construção de Campos de Concentração, que atendiam ao receio das elites da capital com a aproximação dos retirantes. Nesse contexto de fome e de desemprego, no interior, e de medo na capital, o isolamento dos chamados “flagelados da seca” visava algumas ações assistenciais, mas, principalmente, a contenção do avanço dos imigrantes (RIOS, 2001).

Como hoje, o investimento na paisagem urbana ideal centrava-se na exibição de uma Fortaleza que se estampava nos periódicos. De um lado, o projeto elitista e excludente da burguesia da capital era capilarizado através dos meios de comunicação (principais

jornais da época) e do Poder Público; de outro, a maioria da população, vinda da seca, buscava o básico para a sua sobrevivência. Do encontro desses projetos, o conflito:

Homens, mulheres e crianças desfilam aos nossos olhos em demanda dos Campos de Concentração. Assim, uma grande ameaça vai pesando sobre esta capital. Vamos assistir acontecimentos pungentes, se da parte dos governos federal e estadual, não forem tomadas providências as quais desloque da capital as grandes massas de flagelados [Correio do Ceará, 14/04/1932]. (RIOS, 2001, p. 50).

Forjaram-se aí referenciais para a ação do Poder Público e do capital especulativo no espaço urbano, lugar de disputa, de confronto e de acirramento das desigualdades pela sua própria lógica constituinte. Mas que lógica é essa? Como diz Rios (2001, p. 51):

Os projetos de urbanização e modernização da cidade elaboravam Campos de Concentração, asilos, casas de pobres e dispensários para isolamento da pobreza. Como outras cidades que começavam a crescer seguindo os parâmetros de modernização capitalista, Fortaleza planejava ter os pobres em “lugares adequados”. [...] O espaço urbano se constrói menos pelo planejamento idealizado e mais pelo embates e conflitos.

Ainda segundo a autora, Fortaleza possuiu dois dos sete Campos de Concentração, nos quais o número de pessoas, segundo dados oficiais, chegou a 1.800 do total de 73.918 em todo o Estado. Sempre vigiados e sob a égide do poder disciplinador das autoridades, os Campos de Fortaleza eram motivo de orgulho para os administradores públicos e alvo de elogios pelos jornais, de modo que, mesmo após a seca, estes se perpetuaram como forma de prevenção à “desordem social” na capital.

Assim, percorreram-se longos anos da História de Fortaleza, de modo que esta atualmente apresenta um quadro bastante

desanimador, visto que esta política de prevenção à desordem teve continuidade com a construção dos conjuntos habitacionais, em sua periferia. Essa contextualização é imprescindível em nossa compreensão da constituição histórica e cultural da vida em comunidade e da atividade comunitária, objeto de nossa atuação. Assim, a seguir, veremos os desdobramentos dessas políticas de isolamento e suas repercussões na produção do espaço de Fortaleza.

4 POLÍTICAS DE ISOLAMENTO: UM TRAÇO DO PROCESSO DE PRODUÇÃO DE FORTALEZA

O crescimento de Fortaleza conta com o importante papel das novas favelas e dos conjuntos habitacionais para a ampliação da malha urbana da cidade. O Estado atua no desenho da capital com políticas de “contenção” e de “redirecionamento” das populações pobres por meio de conjuntos habitacionais longínquos e sem as condições básicas de moradia.

O Estado, portanto, perpetua os princípios originadores e mantenedores dos Campos de Concentração: dar um lugar “adequado” ao pobre. Com essa ação, o Estado presentifica a herança do apadrinhamento e do assistencialismo dos Campos, prosseguindo a política de caridade da elite burguesa, ao mesmo tempo em que soa como um conciliador dos interesses de classe.

Com a hegemonia de Fortaleza no solo cearense, a afluência de sertanejos para a capital não se estanca. O eco dos oprimidos migra, continuamente, para as margens dos rios, para as comunidades distantes e para os conjuntos habitacionais.

O processo de produção do espaço urbano, em sua dimensão histórica, é marcado pela incapacidade de conciliação entre o crescimento demográfico, a urbanização da capital e as políticas voltadas para essa questão.

Para Borzachiello (1992), já na década de 90 tal inconciliação aguça o surgimento de movimentos sociais em Fortaleza. Podemos concordar com tal observação, a partir do conhecimento da história das comunidades participantes do Fórum, como o Conjunto Palmeira e o Conjunto João Paulo II, bem como pela própria existência do Fórum e seus desdobramentos.

Ainda segundo o autor, os movimentos comunitários que emergiram na década de 70 e 80 perpetuaram-se na luta reivindicatória de condições mínimas de subsistência, como a conquista da água, do saneamento básico, da energia e do transporte público. Dessa vez, oriundos de diversos lugares, do interior e da capital, sobretudo do litoral, os moradores do Conjunto Palmeira e do João Paulo II foram protagonistas de muitas conquistas lembradas pelos seus fundadores.

Compreendendo que o morador constrói e é construído na vida em comunidade, forjando-se sujeito comunitário, é essencial que compreendamos também a formação da vida em comunidade. Por isso, ao resgatarmos a história dos Campos de Concentração buscamos:

Analisar as tessituras dessas práticas de isolamento e poder durante a seca de 1932 [que] permite um entendimento maior sobre o processo de urbanização da cidade de Fortaleza e suas formas de exclusão da pobreza, dando visibilidade às maneiras pelas quais os pobres desafiam esses poderes e conquistam espaços no mundo urbano (RIOS, 2001, p. 102-103).

Segundo dados da Secretaria de Desenvolvimento Local e Regional do Estado (2004), a cada dois anos, cerca de 150 mil pessoas chegam a Fortaleza. Em matéria do jornal O Povo, vê-se um pouco de continuidade do êxodo rural para a capital, e seu crescimento demográfico contínuo: “Embora seja um problema antigo, o crescimento populacional galopante é uma das justificativas usadas pelo Poder Público municipal para expor suas dificuldades em organizar o crescimento da cidade [...]” (LIMA, 2004, p. 2).

Hoje, a complexidade dos fluxos migratórios dentro da capital aponta a diversidade de interesses dentro de Fortaleza, da classe média, da elite e da população pobre. Esse processo de produção das relações intercomunitárias e da vida em comunidade, constitui-se na indissociabilidade dos processos de identificação e dos processos de subjetivação e objetivação da realidade, nas atividades humanas e comunitárias. É no seio da atividade comunitária que surgem as organizações populares que reivindicam para si não somente condições mínimas de subsistência, mas a sua auto-invenção como movimento social ou popular de sua comunidade.

A vivência no Fórum como fonte de análise para a construção de sua compreensão como movimento social, ao nosso ver, valoriza a sua complexidade, particularidade e historicidade, evitando o enquadramento da realidade em definições pré-fabricadas e descontextualizadas. Possibilita, assim, a articulação entre os traços da produção de Fortaleza e o surgimento do Fórum Popular de Saúde Mental do Grande Jangurussu.

A partir de nossa atuação no referido Fórum, entendemos que este se pretendia e se forjava em um movimento, embora constituído também por diversas entidades. A qualidade dessa constituição, através dos moradores, das lideranças e das entidades, apontou o alcance das práticas e das reflexões do Fórum, seus processos comunicativos e cooperativos de problematização e sua ação sobre a temática da saúde mental. Logo, os traços do processo de produção do espaço urbano repercutiam e materializavam-se nas formas de significação da realidade da saúde no Jangurussu, durante as oficinas e reuniões do Fórum. Essa atuação também facilitou a criação de novas condições de transformação da realidade da saúde e da vida em comunidade através das ações instrumentais do Fórum.

Neste momento, parece-nos oportuno tecer algumas considerações sobre o horizonte orientador da Psicologia Comunitária Cearense quanto à questão da saúde. E, deste modo, apresentar as transformações da temática da saúde mental durante o Fórum.

5 DA SAÚDE MENTAL POSITIVA E DA PROMOÇÃO DE SAÚDE PARA A SAÚDE COMUNITÁRIA

Compreender a saúde mental como um processo dinâmico que se desenvolve na relação interativa do indivíduo com os aspectos sócio-ambientais, implica na utilização de uma outra metodologia de intervenção para o sofrimento mental.

A psicóloga social Marie Jahoda desenvolveu um conceito de saúde mental positiva que Vidal (1996) apresenta em sua obra. Nessa perspectiva, a saúde mental é considerada um atributo individual, situacional e que varia de acordo com o lugar, o tempo, a cultura e as expectativas do grupo social. Não se pode, entretanto, pensar em um único conceito para definir a saúde mental, e sim múltiplos.

O foco de uma atuação em saúde mental positiva estaria na promoção de saúde. Martinez et al. (1993) fundamentam que a promoção de saúde: tem conotações positivas e distintas da atenção específica que recebem as enfermidades; implica necessariamente a população dentro de um contexto de sua vida cotidiana, e não somente as “pessoas com risco”; busca conseguir uma efetiva e concreta participação das pessoas na comunidade, tanto na definição dos problemas, quanto na busca de decisões a tomar; procura reforçar as redes e apoios sociais; está relacionada com as condições de vida; influi de modo a promover estilos de vida saudáveis; combina diversos enfoques complementares, como comunicação, educação, desenvolvimento comunitário etc.

A promoção de saúde permite a compreensão dos elementos referentes ao modo de vida do sujeito, que poderão interferir nas possibilidades reais de construção de uma vida saudável, ou não, em nível individual e coletivo.

Promover saúde significa, portanto, trabalhar para ampliar a consciência que o indivíduo possui sobre a realidade que o cerca, instrumentalizando-o para agir, no

sentido de transformar e resolver as dificuldades que essa realidade apresenta (BOCK et. al., 2001, p. 173).

Em nosso referencial psicossocial de compreensão e de intervenção no sofrimento mental – a Saúde Mental Comunitária – o indivíduo na comunidade apresenta-se como ator e elemento social básico para potencializar a saúde de si e desta população, utilizando seus próprios recursos. O agente básico da intervenção é o indivíduo em coletividade, cujo fim seria potencializar seu desenvolvimento autônomo e pleno, em diálogo com a construção do seu contexto histórico-cultural. Atuar com esses referenciais sobre saúde consiste em um movimento de leitura da realidade através de espaços nos quais o diálogo problematizador entre os moradores possa existir, atuando no processo de desenvolvimento da autonomia sobre a concepção de saúde e suas condições constituintes.

A “saúde mental”, como tema gerador inicial do Fórum, preencheu grande espaço na medida em que seus atores também tornavam-se autores das práticas e reflexões orientadoras das ações desse movimento. Tal processo se explicita na mudança para um questionamento sobre a “saúde”, concepção ampliada e integradora da saúde mental, e, em seguida, na sua transfiguração em saúde comunitária, numa concepção contextualizada.

Caminhamos, então, com esses elementos para o tópico final de nossos olhares produzidos na particularidade dessa atuação.

6 REFLEXÕES PAUTADAS NA PSICOLOGIA COMUNITÁRIA

A Psicologia Comunitária no Ceará foi construída de forma contextualizada com a realidade local e como fruto de uma práxis de estudos e intervenções nas comunidades rurais e urbanas do Estado. Na articulação entre teoria, prática e compromisso social, o arcabouço

teórico da referida Psicologia foi crescendo tanto no meio acadêmico quanto no seio dos movimentos sociais rurais e urbanos do Ceará (GÓIS, 2003).

Com o foco voltado para a compreensão do reflexo psíquico do modo de vida comunitário dos moradores, o problema central da Psicologia Comunitária “[...] não é a relação entre saúde e doença, prevenção e tratamento, é a construção do indivíduo como sujeito [...]” (GÓIS, 1994, p. 43), descobrindo-se como responsável pela realidade histórico-cultural na qual vive e como sendo capaz de atuar na transformação dessa realidade para benefício seu e da coletividade.

Assim, compreender o processo histórico de como se deu a construção dos movimentos sociais no Ceará é pertinente, pois a Psicologia Comunitária articula o indivíduo, a comunidade e a municipalidade, sendo esta última a que “[...] nos permite compreender o indivíduo e a comunidade em uma dinâmica intercomunitária própria da vida municipal [...]” (GÓIS, 2003, p. 29).

A comunidade, bem como o município, representam um espaço físico, social e psicológico, *locus* de mediação entre o individual e o coletivo. O território e a história particular compartilhados refletem-se no modo de vida próprio de interação, vinculação, significação e organização dos moradores.

Partimos da história e dos traços do processo de produção do município (coletividade) para compreendermos a multi-interferência produtora do modo de vida comunitário (singularidade). Assim, atuar nos desdobramentos de um movimento social nascido no Jangurussu é também olhar para o entorno histórico que permeia esse tipo de organização comunitária.

Anunciar a historicidade dos traços do processo de produção do espaço urbano, simbólico e comunitário, constitui a justificativa de uma compreensão psicossocial da construção do sujeito comunitário. Representa a correlação psíquica entre dimensões de um só processo que existe na singularidade produzida incessantemente na objetivação – construção e uso dos instrumentos transformadores do espaço físico,

social e ambiental – e na subjetivação das tramas de relações comunitárias – apropriação simbólica (GÓIS, 1994).

Avançando na análise e vivência da atividade comunitária, compreendemos as organizações das comunidades do Conjunto Palmeira e do João Paulo II como complexas interações cooperativas e comunicativas, forjadas na direção e na orientação da atividade comunitária. A direção é a relação entre “necessidades-motivos-objetos-objetivos”; já a orientação constitui as compreensões construídas pelos sujeitos na atividade comunitária. Tais características da atividade comunitária apontam as formas de organização dos movimentos emergentes, sua temporalidade e suas possibilidades de resistência e re-existência, no sentido de denúncia da realidade (FREIRE, 1975) e de criação de uma nova forma de existir.

A saúde incorporou-se nas atividades do Fórum e do João Paulo II como um tema gerador (FREIRE, 1975) com o qual conexões da trama comunitária emergiram, expressando interações instrumentais e comunicativas anteriores (práticas e conhecimentos populares sobre saúde existentes) e novas (a problematização do antigo e a criação de outras práticas e conhecimentos).

Com o tema gerador saúde, propagou-se um processo de crítica cotidiana da saúde no e sobre o próprio cotidiano dos moradores. Esse desdobramento proporcionou a construção de possibilidades de autonomia perante a realidade adversa dessas comunidades, assim como a apropriação desse tema frente a sua expropriação, que lhe nega a autonomia quanto a uma concepção de saúde. Ressaltamos que tal concepção não é importada, mas própria de uma produção local e constantemente revisitada pelos seus construtores.

Compreendemos que essas reflexões indicam as repercussões dessa parceria forjada na relação estudante-morador, na qual ambos são os autores deste texto como atores do seu contexto originador. O próprio fazer e refazer dessa caminhada, ainda corrente, foi pautado em uma metodologia de atuação (GÓIS, 1993) que consistiu: na observação-participante, através da inserção, interação e convivência com a peculiaridade do cotidiano; na ação-participante, através do diálogo transformador e de uma ação conjunta com os

moradores; e na atual parceria com o Movimento Popular de Saúde do João Paulo II.

No desafio da busca de uma práxis, horizonte do ser humano como ser inconcluso (FREIRE, 2005), é que entendemos a construção de reais possibilidades para mudanças em nossa realidade e na atuação do psicólogo comunitário em parceria com movimentos sociais. Contribuindo para a Psicologia Comunitária em termos de reflexões teórico-metodológicas, cremos que não estamos, aqui, apontando um modelo a ser reproduzido; mas uma inspiração diante dos desafios para os quais acreditamos ser, a criação, a resposta possível.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001.

BORZACHIELLO, J.S. **Os incomodados não se retiram**. Fortaleza: Multigraf, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GÓIS, C. W. L. **Noções de psicologia comunitária**. Fortaleza: Editora Viver, 1994.

_____. **Psicologia comunitária no Ceará: uma caminhada**. Fortaleza: Instituto Paulo Freire de Estudos Psicossociais, 2003.

LEONTIEV, A. N. **La actividad em la psicologia**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1979.

LIMA, V. Os rumos de Fortaleza. **O Povo**, Fortaleza, 08 ago. 2004. Dossiê A Cidade, p.02.

MARTÍNES, M. F. G; LÉON; J. M. R; JIMÉNES, I. F. C; BARRIGA, S. J. Prevención y promoción en psicología comunitaria. In: GONZÁLEZ, A. M.; FUERZES, F. C.; GARCÍA, M. M. **Psicología comunitaria**. Madrid: Visor, 1993. cap. 2, p. 55-66.

RIOS, K. S. **Campos de concentração no Ceará – isolamento e poder na seca de 1932**. Fortaleza: Museu do Ceará; Secretaria da Cultura e Desporto do Ceará, 2001.

VIDAL, A. S. **Psicología comunitaria: bases conceptuales y métodos de intervención**. Barcelona: EUB, 1996.

FAMÍLIA E IDENTIDADE: REFLEXÕES ACERCA DA RELAÇÃO ENTRE DINÂMICA FAMILIAR E IDENTIDADE JUVENIL

*Cândida Maria Farias Câmara**
*Geísa Sombra de Castro***
*Mariana de Brito Lima****

RESUMO

O presente artigo é fruto de uma pesquisa que teve como principal objetivo compreender o papel da dinâmica familiar na construção da identidade do jovem morador do Serviluz. A partir de uma inserção *a priori* das autoras nesta comunidade para realização de outros trabalhos e pautando-se na compreensão do contexto histórico-cultural como essencial para o entendimento do homem e na Psicologia Comunitária que tem por objetivo a facilitação do desenvolvimento do sujeito comunitário, este estudo foi relevante para uma compreensão, através de um enfoque psicossocial da família, de como o modo de vida comunitário se reflete nas relações familiares e individuais. Através de uma metodologia de pesquisa de natureza qualitativa etnográfica concluímos que a maioria das famílias do Serviluz possui baixa renda mensal; é composta de 6 a 7 membros e tem escolaridade predominante no Ensino Fundamental 1. Os elementos da dinâmica familiar levantados que interferem na identidade do jovem foram: a situação financeira, o modo como a família percebe a comunidade, a influência

* Psicóloga graduada pela Universidade Federal do Ceará (UFC), ex-integrante do Núcleo de Psicologia Comunitária (NUCOM).

** Psicóloga graduada pela Universidade Federal do Ceará (UFC), ex-integrante do Núcleo de Psicologia Comunitária (NUCOM) e mestranda em Psicologia pela UFC.

*** Estudante do último semestre do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará (UFC), membro do Núcleo Cearense de Estudos Sobre a Criança (NUCEPEC)

dos pais nas escolhas dos filhos, o diálogo estabelecido em casa e a relação entre os membros da família. Há uma internalização do discurso e das atitudes dos pais relacionada com esses elementos, havendo, também, um aparecimento de outras referências para além da família que interferem no processo de reposição da identidade juvenil. Esse processo de interiorização sofre uma síntese através das singulares configurações dadas aos elementos absorvidos no processo de subjetivação.

PALAVRAS-CHAVE: Família. Jovem. Identidade. Psicologia comunitária.

1 INTRODUÇÃO

O nosso interesse em pesquisar a identidade do jovem morador do Serviluz e a influência que a dinâmica familiar exerce neste constante devir, surgiu da nossa inserção na comunidade, através da realização de um trabalho de extensão por uma das três autoras, e de um trabalho acadêmico envolvendo-nos. Assim, o que de fato nos mobilizou foi a tentativa de articulação entre teoria, prática e compromisso social, pressuposto da práxis em Psicologia Comunitária.

Com o olhar voltado para a dialética indivíduo-sociedade, percebemos a importância de estarmos atentas ao contexto histórico-cultural para efetivar estas reflexões. Para tanto, utilizamos a Psicologia Social e a Psicologia Comunitária como referenciais teóricos que balizaram a nossa compreensão de tal fenômeno.

O método dialético como referencial teórico metodológico e a metodologia de pesquisa de natureza qualitativa etnográfica foram escolhidos na medida em que, gradativamente, fomos inserindo na comunidade. Muito embora a vivência na comunidade do Serviluz, inicialmente, não tenha se dado com o intuito de realizar a pesquisa, conhecê-la nos mobilizou para a elaboração de um estudo mais

aprofundado da temática do jovem inserido nessa comunidade, percebida como emergente na fala dos moradores.

A comunidade do Serviluz localiza-se dentro de um bairro de Fortaleza chamado Vicente Pinzón. A pertinência da escolha de se estudar aí a influência da dinâmica familiar na identidade do jovem consistiu no fato de que, de acordo com o censo demográfico de 2000, realizado pelo IBGE, a população total residente deste bairro é de 39.551 pessoas, sendo 19.143 homens e 20.408 mulheres. Ainda, segundo esta fonte, observamos que neste universo em que o Serviluz se insere, 22,68% da população total são jovens entre 10 e 19 anos; enquanto 19,86% são crianças entre 0 e 9 anos e 19,98% são adultos entre 20 e 29 anos. Concluímos, então, que uma parcela significativa da população é de jovens entre 10 e 19 anos, totalizando 8.932 pessoas.

Deste modo, norteadas pelo objetivo geral de compreender o papel da dinâmica familiar na construção da identidade do jovem morador do Serviluz, alguns objetivos específicos balizaram o nosso foco: contextualizar a realidade social das famílias da comunidade do Serviluz; analisar que elementos significativos da dinâmica familiar interferem na construção da identidade dos jovens moradores desta comunidade; e, por fim, investigar como o jovem significa essa dinâmica familiar.

2 PSICOLOGIA COMUNITÁRIA, FAMÍLIA, JOVEM E IDENTIDADE

No nosso estudo sobre a identidade do jovem, enfatizamos a importância de compreender o contexto histórico-cultural, visto como essencial para o entendimento do homem e do seu modo de significar e de atribuir sentido ao mundo. Para tanto, munimo-nos do referencial teórico da Psicologia Comunitária.

A Psicologia Comunitária Cearense constituiu-se como teoria a partir da atuação de estudantes e profissionais em comunidades do Estado do Ceará. Em suas bases epistemológicas foram destacadas

influências da Psicologia Social Crítica (Martin-Baró), da Psicologia Histórico-Cultural (Vigotsky, Leontiev, Luria), da Educação Libertadora (Paulo Freire), da Educação Biocêntrica (Ruth Cavalcante) e do Movimento de Saúde Mental Comunitária (Franco Basaglia), utilizando como principais categorias: atividade, consciência, vivência, identidade, ideologia de submissão e resignação, caráter oprimido, valor pessoal e poder pessoal.

A proposta de atuação da Psicologia Comunitária Cearense tem por objetivo a facilitação do desenvolvimento do sujeito comunitário, visto como agente ativo no processo de construção e reconstrução permanente, tanto da realidade objetiva quanto da subjetiva, percebidas como indissociáveis. Seu objeto de estudo é o processo do reflexo psíquico do modo de vida e dinâmica comunitária, ou seja, o estabelecimento de modo ativo no psiquismo e na expressão da identidade de seus moradores, das relações peculiares da comunidade. Segundo Góis (1994, p. 43), a Psicologia Comunitária:

Estuda a atividade do psiquismo decorrente do modo de vida do lugar/comunidade; estuda o sistema de relações e representações, identidade, consciência, identificação e pertinência dos indivíduos ao lugar/comunidade e aos grupos comunitários.

No processo de inserção na comunidade do Serviluz, utilizamos a Psicologia Comunitária como norteadora de nossas intenções e objetivos. Segundo esta, comunidade significa o lugar ou o espaço objetivo-subjetivo de mediação entre a vida familiar e a sociedade, que reflete o contexto histórico-cultural no qual está inserida. Apresenta-se como um território compartilhado por seus moradores, constituído a partir de uma história particular e refletindo um modo de vida próprio dessas pessoas.

É neste local que a anomia é esquecida, visto que é nela onde os moradores interagem, estabelecem os laços afetivos, os vínculos, onde a convivência se dá de forma direta, efetiva e duradoura.

É na comunidade, compreendida não somente como um espaço físico, mas também cultural, social e psicológico, que a pessoa é confirmada como membro de uma determinada cultura e com uma determinada identidade pessoal, construída mediante processos de interação, imitação, identificação e reconhecimento (GÓIS, 2003).

Nesta perspectiva, compreendemos que estudar tanto a dinâmica familiar como a constituição da identidade do jovem inserido na comunidade significa, antes de tudo, compreender como o modo de vida comunitário se reflete nas relações familiares e individuais. O enfoque psicossocial da família tornou-se, então, imprescindível tanto para o entendimento da realidade social quanto para a compreensão da identidade dos sujeitos que nela se constituem.

O processo de identificação ou identidade, aqui entendido, ocorre como um fenômeno social mediante as relações sociais estabelecidas numa realidade em constante transformação. A construção da identidade é compreendida como processo de metamorfose que implica momentos de pressuposição, posição e reposição (CIAMPA, 2001), explicitadas através dos processos de interiorização (MATTOS et al., 2003).

A identificação ocorre, primeiramente, com a nomeação da criança junto a papéis sociais previamente estabelecidos por outros. Em sua continuidade, o que lhe foi atribuído passa por uma série de significações até o momento de reconhecimento internalizado por ela mesma. Ao se tomar essa posição diante daquilo que lhe foi posto, o conteúdo compartilhado no plano intersíquico se transpõe para o intrapsíquico, sofrendo re-significações e adquirindo assim um sentido singular para ser, então, re-posta.

Em Mattos et al.(2003, p.127) entende-se que

O significado socialmente compartilhado referente à pressuposição da identidade ao ser internalizada na adoção da posição identitária, recebe um sentido pessoal, uma configuração nova, sintética e qualitativamente distinta que, embora impregnada de representações sociais, é apropriada de forma singular e individual.

A identidade caracteriza-se por uma síntese de diferença e igualdade, pois de acordo com a inserção em grupos sociais diversos vamos-nos igualando e nos diferenciando. A identidade se configura como verbo, como ação, de acordo com sua prática, seu agir, pois o fazer acaba por torna-se algo, “[...] ao pecar, pecador; ao desobedecer, desobediente; ao trabalhar, trabalhador [...]” (CIAMPA, 2001, p. 64).

Assim, falarmos em identidade significa remeter-nos ao próprio processo de produção da identidade, não mais como produto ou como algo dado, mas “[...] se dando num contínuo processo de identificação [...]” (CIAMPA, 2001, p.66). Combatemos, dessa maneira, aquilo que Ciampa (2001) denomina de “mesmice de mim”, ou seja, uma aparente noção de não reposição desta identidade de modo que ela se mostra como sendo estática.

Nesse sentido, percebemos que a família estabelece um papel fundamental para o processo de identificação, sendo compreendida como um espaço relacional de mediação entre indivíduo-sociedade, possibilitando a expressão da identidade, haja vista ser o primeiro *lócus* do desenvolvimento humano, um espaço de socialização. Participar dessa dialética da sociedade tendo como foco o indivíduo, segundo Berger e Luckman (1983, p. 173), significa dizer que, ele “[...] exterioriza seu próprio ser no mundo social e interioriza este último como realidade objetiva [...]”.

A família, segundo Sarti (2004, p. 117), delimita-se:

Pela história que se conta aos indivíduos desde que nascem, ao longo do tempo, por palavras, gestos, atitudes ou silêncios, e que será por eles reproduzida e ressignificada, à sua maneira, dados os distintos lugares e momentos dos indivíduos na família.

Assim, entendemos que cada família constrói e significa sua história de uma maneira particular e que se torna explícita em seu discurso. Assim, a família é pensada

Como realidade que se constitui pelo discurso sobre si própria, internalizado pelos sujeitos, é uma forma de buscar uma definição que não se antecipe à realidade da família, mas que, metodologicamente, nos permita partir de como a família constrói, ela mesma, sua noção de si, supondo evidentemente que isto se faz em cultura. (SARTI, 2004, p.118).

A família, portanto, reflete um discurso social constituído a partir do período histórico-cultural em que se insere, passando por ressignificações diante das experiências vividas pelas singularidades que a compõem, processo este que se inicia ao nascer e, ao longo do tempo, passa a desvincular-se do aspecto biológico para se diferenciar como um processo simbólico. Sarti (2004, p. 121) aborda a família

[...] pelos significantes que criam os elos de sentido nas relações, sem os quais essas relações se esfacelam, precisamente pela perda, ou pela inexistência de sentido. Se os laços biológicos unem as famílias é porque são, em si, significantes.

Para a compreensão da família, levamos em conta os diferentes lugares de onde se fala, pois na família existem discursos distintos de acordo com o lugar que cada membro se situa na relação. A família, assim, se constitui por identidades que se encontram em constante confronto com a alteridade, a vivência de cada um de seus membros repercute em suas relações internas. Dessa forma, o jovem também assume um lugar na família como singularidade que intervém na organização familiar, principalmente no momento em que busca referenciais fora da família e confronta realidades sob estímulos dos meios de comunicação e de outros grupos.

Concluindo, definimos dinâmica familiar como a forma particular de estabelecer vínculos e relações entre os membros de uma família. E esta, como um grupo social que se auto-organiza de acordo

com as condições em que vive, caracterizada por uma complexa rede de relações estáveis e mutáveis. Para tanto, nesse estudo, levamos em conta a comunidade na qual as famílias pesquisadas estavam inseridas, e a particular maneira dos jovens moradores do Serviluz significarem as relações familiares.

A identidade se constitui, por tanto, num movimento incessante de refazer-se diante das contradições relacionais próprias de cada contexto social, de acordo com os grupos sociais envolvidos, ou seja, uma singularidade emergente no processo de interação social. Nesta pesquisa, enfocamos esse processo de interação entre os membros da família, de sua dinâmica e o estabelecimento de vínculos, para entender a maneira como o jovem interfere e é interferido por ela.

3 METODOLOGIA

Nesta pesquisa fizemos uso de uma abordagem etnográfica, o que possibilitou uma inserção na dinâmica daquela comunidade, facilitando a nossa compreensão e a análise dos elementos dessa dinâmica familiar e como estes estavam relacionados com a identidade do jovem. Procuramos, assim, através desse tipo de pesquisa, compreender essa realidade.

Inicialmente, objetivando contextualizar a realidade social das famílias da comunidade do Serviluz, buscamos dados sobre a renda, a estrutura familiar e a escolaridade da população residente no bairro. Através da disponibilização de 740 fichas sócio-econômicas existentes no Projeto Vila Mar**, as quais continham dados sobre famílias que possuem filhos apadrinhados, foi possível a coleta destes dados.

** O Projeto Vila Mar é uma Organização Não Governamental que atende crianças e adolescentes do bairro do Serviluz em forma de apadrinhamento. Este existe há quase vinte anos e proporciona a este público o engajamento em atividades diversas como balé, flauta, artes visuais, coral e violão.

Utilizamos somente ¼ desse material – quantidade máxima possível de ser analisada durante o intervalo de tempo que tínhamos – e, assim, obtivemos o perfil de família da comunidade do Serviluz.

Assim, selecionamos três famílias da comunidade do Serviluz de acordo com alguns critérios, a citar: morarem cada uma numa das três diferentes camadas sociais do bairro; possuírem jovens apadrinhados e na faixa etária desejada; morarem na comunidade há mais de um ano e meio; e se encaixarem parcialmente no perfil sócio-econômico da família do Serviluz, obtido a partir da contextualização realizada com as fichas sócio-econômicas existentes no Projeto Vila Mar.

Entramos em contato com um membro de cada uma dessas famílias para, então, esclarecer a proposta da pesquisa e de que forma os seus membros estariam participando. Assim, acordamos, formalmente, com todos os membros da família a participação destes.

As famílias participantes foram, então, em número de três, as quais chamamos de Famílias A, B e C. A Família A possui renda em torno de dois salários mínimos e é composta por pai, que cursou até o Ensino Médio; por mãe, que cursou até a sétima série; por um jovem de dez anos e uma criança de oito anos. A Família B possui renda em torno de um salário, é composta por mãe (4ª série); por pai (8ª série); por um jovem de quatorze anos, um jovem de dezesseis anos e um jovem de dezoito anos. Este último, por sua vez, não foi sujeito da pesquisa por não ser apadrinhado do Projeto Vila Mar. E, por fim, a Família C, que é composta por mãe (8ª série); por pai (4ª série); por um jovem de quinze anos e um jovem de dezessete anos. A renda desta última é em torno de dois salários mínimos.

Iniciamos com a coleta de dados através de entrevistas temáticas realizadas com todos os membros das famílias. As entrevistas temáticas são utilizadas:

Para descobrir que aspectos de determinada experiência produzem mudanças nas pessoas expostas a ela. O pesquisador conhece previamente os aspectos que deseja

pesquisar e, com base neles, formula alguns pontos a tratar na entrevista.(RICHARDSON, 1985, p.165).

Para a realização das entrevistas, utilizamos como instrumento um roteiro contendo os seguintes temas: a comunidade do Serviluz e a relação da família com esta realidade; características da dinâmica familiar e o jovem inserido nesta dinâmica.

A partir de uma leitura detalhada destes registros, onze no total, foram selecionadas as principais categorias envolvidas na relação do jovem com a sua família. Através destas categorias foi construído o roteiro do grupo focal – outra forma de coleta de dados – o qual foi realizado, posteriormente, com quatro dos cinco jovens sujeitos da pesquisa.

O grupo focal foi escolhido como forma complementar da coleta de dados, pois “[...] ocorrem processos dentro dos grupos que não são vistos na interação diádica da entrevista em profundidade [...]” (GASKELL, 2002, p. 75).

Utilizou-se, posteriormente, a técnica de análise de conteúdos com os dados coletados na pesquisa. Esta foi escolhida por ser um instrumento que possibilita “[...] a descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos indo além das aparências do que está sendo comunicado [...]” (RICHARDSON, 1985, p.74).

4 RESULTADOS

Sob a perspectiva da Psicologia Comunitária, analisamos o contexto em que as famílias pesquisadas se inserem, visto o interesse de compreender como o modo de vida comunitário, peculiar à comunidade do Serviluz, se reflete nas relações familiares.

A necessidade de se estudar a relação comunidade-família de forma indissociável ocorreu devido ao conceito de comunidade abranger o aspecto físico, cultural e psicológico. É neste local que a anomia é esquecida, visto que é nela onde os moradores interagem,

estabelecem os laços afetivos, os vínculos, onde a convivência se dá de forma direta, efetiva e duradoura.

Segundo Góis (1994, p. 78), a comunidade “[...] é o espaço social de intermediação da vida familiar com a vida da sociedade, no qual o indivíduo é confirmado como membro de uma determinada cultura e com uma determinada identidade [...]”. O autor também afirma que a comunidade possui um modo de vida particular, na qual se constrói um sistema de representações compartilhado e constituído no decorrer de sua história, através das relações estabelecidas, se articulando com o próprio processo de identificação pessoal.

Dessa forma, alguns aspectos da dinâmica comunitária foram destacados nas entrevistas e no grupo focal como significativos na vida cotidiana dessas famílias, como no caso da categoria percepção da comunidade. Nesta, pudemos verificar elementos mais específicos e enfáticos da análise. Destacamos a violência e sua implicação direta na dinâmica familiar, na medida em que dentro de casa existem horários estabelecidos pra saídas/chegadas dos jovens; as drogas, tanto no que diz respeito ao grande número de jovens envolvidos, como o medo dos pais que seus filhos usem-nas, trazendo implicações no momento da escolha das amizades e na visão negativa da relação de cumplicidade entre traficantes e policiais; e as atividades na comunidade oferecidas para a juventude, que se apresentam insuficientes, havendo carência de atividades esportivas, de lazer, bem como de projetos com atividades direcionadas para este público.

Por considerarmos a “[...] família o lugar onde se ouvem as primeiras falas com as quais se constroem auto-imagem e a imagem do mundo exterior [...]” (SARTI, 2004, p. 120), a percepção da comunidade pelos jovens perpassa por aquela tida pelos pais, a qual é muito explanada dentro de casa. Pode-se perceber, no entanto, que a realidade subjetiva é constituída a partir de um processo de interiorização da realidade social dotada de sentido e mediada por outrem, neste caso, pela dinâmica familiar e comunitária.

Sendo na “[...] família, mediadora entre o indivíduo e a sociedade, que aprendemos a perceber o mundo e a nos situarmos nele [...]” (REIS, 1989, p.98), observamos que a situação financeira familiar

interfere em como os jovens se constituem no mundo. Esta se dá de forma limitada, principalmente no que tange aos investimentos para o futuro, o que é significado por eles como algo negativo. É válido ressaltar que, diante dessas limitações concretas e objetivas, os planos futuros se restringem pelas condições atuais.

Remetendo-nos aos limites estabelecidos pelos pais, constatamos que há nas famílias diferenças no tratamento dos jovens quanto ao gênero, principalmente quando se trata das saídas dos jovens, que são mais restritas do que a dos jovens. Reis (1989, p. 104) discorre sobre esse assunto, ao afirmar que “[...] a família é o espaço social onde [...] os dois sexos definem suas diferenças e relações de poder [...]”.

Percebemos, ainda no que diz respeito à questão dos limites impostos pelos pais com relação às saídas, que os jovens demonstram sentirem-se incomodados. Porém a opinião paterna é interiorizada na medida em que se percebe uma atitude de aceitação em seus discursos. A subjetividade juvenil é percebida aqui na relação concreta e objetiva entre pais e filhos, na qual o diálogo é utilizado como instrumento de negociação dos limites interiorizados. “Aprender e ser, então, é o mesmo. A unidade da subjetividade e da objetividade. Sem essa unidade, a subjetividade é desejo que não se concretiza, e objetividade é finalidade sem realização [...]” (CIAMPA, 2001, p. 145).

É também através do diálogo que os pais comentam suas expectativas para com os filhos.

É verdade que as probabilidades de cada um e de todas essas alternativas sempre dependeriam de condições objetivamente dadas, inclusive das expectativas dos pais e de outras pessoas significativas – bem como das expectativas interiorizadas pelo próprio sujeito. De qualquer forma, quando essas condições dadas impedirem quaisquer alternativas de se concretizarem estarão expressando a desumanidade de seu tempo, de sua sociedade (CIAMPA, 2001, p. 35).

Constamos, nos pais das famílias pesquisadas, um medo de que os filhos passem pelas mesmas dificuldades financeiras, conjugais, de moradia, de escolaridade e de profissionalização que eles passaram. Esse medo ficou bastante evidente na grande interferência por parte dos pais nas escolhas das amizades de seus filhos e uma dificuldade na aceitação dos namoros, devido à significativa influência que essas relações extra-familiares podem exercer nas escolhas dos jovens. Para Sarti (2004, p. 125),

Grande parte da dificuldade [dos pais] de lidar com as questões juvenis, sobretudo àquelas ligadas à sexualidade, a escolhas ou indagações existenciais, tem a ver com o fato de que tocam em pontos difíceis para os pais, em suas próprias vidas.

Na análise dos dados, constatamos também que há um maior diálogo dos jovens com a mãe, sendo esta, por eles citada, “a melhor amiga” e para quem se conta tudo (confidente). A família é, então, para esses jovens, um espaço de elaboração das experiências vividas, mediadas pelo diálogo.

Para Sarti (2004), a busca de novos referenciais para além da família é uma característica marcante dos jovens, fazendo parte desse movimento de construção identitária em processo de diferenciação. Pode-se citar a aproximação de vários grupos de pares, seja em torno da música, do esporte, da igreja, das atividades culturais, enfim, criando “famílias” em outros ambientes para além do âmbito familiar. Os jovens pesquisados apontaram que ser jovem é “ter liberdade, ter amigos, apaixonar-se”, havendo, dessa forma, sempre uma busca por novos referenciais.

Observamos, entretanto, que os pais estão intervindo nessa busca através dos limites, das opiniões nas escolhas das amizades, na interferência nos namoros e na influência no momento de escolher as atividades para ocupar o tempo.

As decisões que os jovens tomam na sua vida, de acordo com a análise dos dados, são influenciadas pela família, pelos amigos e por eles próprios, através da sua força de vontade. Vemos aqui a interferência de outros grupos, os quais passam a ser referência para os jovens, relativizando ou reafirmando influência familiar.

Percebemos, no decorrer da interpretação, uma intrínseca relação entre as sub-categorias expectativas para o jovem e indefinição quanto ao futuro. No discurso dos pais quanto ao futuro – reproduzido pelos jovens – foi observado que a única certeza que se tem é no que diz respeito ao que eles não querem para seus filhos. Observamos que esta fala foi internalizada pelos jovens na medida em que eles reproduzem o discurso dos pais, explanando o que não querem para si e mostrando que seu futuro ainda é indefinido. “É necessário vermos o indivíduo não mais isolado, como uma coisa imediata, mas sim como relação. Só assim ele pode ser determinado, pois efetivamente ele é determinado pelo que não é ele, pelo que nega [...]” (CIAMPA, 2001, p. 137).

É importante lembrarmos que a internalização de um significado socialmente compartilhado, ao ser interiorizado na adoção de uma posição identitária, assume um sentido pessoal, uma configuração nova, sintética e qualitativamente distinta que, embora impregnada de representações sociais, é apropriada de forma singular e individual.

5 CONCLUSÃO

Na busca de compreender o papel da dinâmica familiar na construção da identidade do jovem morador do Serviluz, enfocando a contextualização da realidade social desta comunidade, a análise dos elementos significativos da dinâmica familiar que interferem na identidade dos jovens moradores da comunidade do Serviluz e a investigação de como os jovens significam essa dinâmica familiar, contemplaram os objetivos propostos para esta pesquisa.

Assim, na contextualização, observamos que a maioria das famílias segue o seguinte perfil: possui renda mensal entre ½ e 1 salário mínimo; é composta, por mãe, pai, dois a três filhos e dois agregados; bem como possui escolaridade predominante no Ensino Fundamental 1 (1ª a 4ª série).

Observamos, também, que os elementos significativos da dinâmica familiar que interferem na identidade do jovem são: a situação financeira, o modo como a família percebe a comunidade, a influência dos pais nas escolhas dos filhos, o diálogo estabelecido em casa, bem como a relação entre os membros da família. Através das entrevistas realizadas com os jovens e com os pais, observamos que há uma internalização do discurso e das atitudes dos pais relacionada com esses elementos, havendo, também, um aparecimento de outras referências para além da família.

Concluimos, através da investigação de como os jovens significam a dinâmica familiar, que esta interfere de forma significativa na identidade destes, na medida em que se observou que há uma internalização de muitos aspectos desta dinâmica nas suas formas peculiares de ler o mundo. Observamos que o jovem, na medida em que entra em contato com outros grupos, passa a sofrer também influência destes, o que permite que sejam redefinidas as fronteiras das famílias por estas mensagens vindas do mundo exterior.

Ficou claro também que esse processo de interiorização sofre uma síntese, visto que cada singularidade absorve, através da interação social, elementos que ganham novas configurações nesse processo de subjetivação. A identidade que, a princípio, é pressuposta, ao ser incorporada pelo indivíduo, passa a sofrer uma ressignificação para, então, ser repostada. Portanto, é importante ressaltar, conforme foi observado na pesquisa, que vários grupos, para além da família, interferem nesse processo de reposição da identidade juvenil.

Nas limitações do nosso estudo, não se pôde acompanhar o caráter temporal de como se deu o processo de concretude da identidade dos sujeitos pesquisados, bem como perceber que personagens são, foram e serão representados por estes jovens. Porém, ao investigarmos elementos significativos de suas histórias, é possível

falar em identidade. Vale ressaltar que não há possibilidade de totalizar o fenômeno da identidade, mas apenas pontuar o seu caráter momentâneo, a partir dos discursos traduzidos como significativos para os sujeitos pesquisados.

As constantes mudanças que ainda virão a perpassar a identidade do jovem não podem ser previstas, mas a metamorfose é um fato. Como hoje eles significam o ontem, não é garantia de continuidade de que essas significações perpassarão o amanhã.

Ciampa (2001, p. 181) contribui com nossa conclusão, quando nos afirma que:

A negação da negação (como exposto) permite a expressão do outro *outro* que também sou eu: isso consiste na *alterização* da minha identidade, na eliminação de minha identidade pressuposta (que deixa de ser repostada) e no desenvolvimento de uma identidade posta como metamorfose constante, em que toda a humanidade contida em mim se concretiza.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CIAMPA, A. **A estória do Severino e a história da Severina**: um ensaio de psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2001.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

GÓIS, C.W.L. **Noções de psicologia comunitária**. Fortaleza: Editora Viver, 1994.

_____. **Psicologia comunitária no Ceará:** uma caminhada. Fortaleza: Publicações Instituto Paulo Freire, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA.
Censo demográfico. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>.
Acesso em: 14 mai. 2005.

MATTOS, R. M.; CASTANHO, M. I. S.; FERREIRA, R. F.
Contribuições de Vygotsky ao conceito de identidade: uma leitura da autobiografia de esmeralda. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, n.1, p. 119-138, jan./jul., 2003.

REIS, J. R. T. Família, emoção e ideologia. In: LANE, S. T. M. (Org). **Psicologia social: o homem em movimento.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

RICHARDSON, R. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1985.

SARTI, C. O jovem na família: o outro necessário. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Orgs). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação.** São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2004.

PSICOLOGIA COMUNITÁRIA E GESTÃO MUNICIPAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO LOCAL – “PENSAR GLOBALMENTE E AGIR LOCALMENTE”.

*Cândida Maria Farias Câmara**
*Luana Rego Colares de Paula***

RESUMO

Este trabalho é fruto de reflexões oriundas da experiência das autoras numa atuação desenvolvida junto a uma gestão municipal, intermediada pelo Núcleo de Psicologia Comunitária (NUCOM) da Universidade Federal do Ceará. Sua construção partiu da necessidade de sistematizar e de dialogar sobre a noção de desenvolvimento e ação local, e sua relação com a práxis em Psicologia Comunitária. Haja vista ser o desenvolvimento local e comunitário uma de suas áreas de atuação, busca-se garantir neste espaço o repensar sobre a relação comunidade e gestão municipal, bem como apresentar as possíveis contribuições que a Psicologia Comunitária pode oferecer ao desenvolvimento local dos municípios. Seguem, portanto, considerações sobre as repercussões do processo de globalização e, em seu contexto, como pensar o desenvolvimento; o que significa desenvolvimento local e como a Psicologia Comunitária se articula e fornece contribuições para a atuação de psicólogos nas estratégias municipais.

Palavras-chave: Psicologia comunitária. Desenvolvimento local. Gestão municipal.

* Psicóloga graduada pela Universidade Federal do Ceará (UFC); ex-integrante do Núcleo de Psicologia Comunitária (NUCOM) da UFC

** Psicóloga graduada pela Universidade Federal do Ceará (UFC); ex-integrante do Núcleo de Psicologia Comunitária (NUCOM) da UFC.

1 INTRODUÇÃO

O processo de globalização e seus efeitos para a humanidade estão, cada vez mais, sendo discutidos. Aponta-se para o reconhecimento dos aspectos positivos desse processo, principalmente no que concerne às questões de ordem econômica. Entretanto, é cada vez mais evidente o impacto prejudicial que este vem gerando no âmbito social e cultural. Desemprego, precarização dos contratos de trabalho, desigualdade, miséria, destruição de culturas e identidades locais, são exemplos dos efeitos negativos da globalização. Segundo Vidal (2005, p. 3, grifo do autor), Assessor em Desenvolvimento Local e Regional do Centro Internacional de Formação da Organização Internacional do Trabalho (OIT): “Do relatório da Comissão Mundial da OIT sobre a Dimensão Social da Globalização, conclui-se que **os desequilíbrios entre a economia e a sociedade** põem em risco a justiça social”.

A globalização apresenta-se como uma nova roupagem do velho imperialismo e colonialismo. Assim, os países economicamente mais destacados acabam por impor sua cultura e ideologia aos outros países. Estes, mais vulneráveis economicamente, em nome da globalização, se inserem nessa lógica sendo uma das principais conseqüências desse processo não somente a dependência econômica, mas também a desvalorização da cultura, projetos e potencialidades locais.

Esse processo gera também repercussões em nível subjetivo, pelas quais os indivíduos se tornam cada vez mais distantes de suas capacidades de transformação pessoal e coletiva, visto que suas possibilidades de transformar o mundo e a si mesmo lhe são ocultadas. Isso contribui para uma postura fatalista (MARTIN-BARÓ, 1998) frente à realidade, ou seja, um fenômeno psicossocial através do qual o indivíduo aceita passivamente as condições de pobreza e miséria em que se encontra sem questioná-las, haja vista a compreensão cristalizada dos problemas cotidianos,

que são percebidos como resultado de um “destino” que não pode ser modificado.

Paralelamente a esse debate discute-se sobre as diversas facetas do desenvolvimento, suas teorias, seus métodos e resultados buscando-se uma revisão dos fundamentos e práticas que vêm sendo utilizadas ao longo dos tempos.

Nesse sentido, questiona-se as estratégias de desenvolvimento que obedecem a uma ótica uniformizante, desconsiderando os aspectos singulares de cada região. Põe-se em questão medidas que buscam o desenvolvimento através da imposição de normas e técnicas universais em detrimento das peculiaridades sociais e culturais. Buscam-se, em contrapartida, novas formas de resolução efetiva dos problemas sociais, através da realização de projetos e de políticas locais de enfrentamento dos desafios concretos da realidade de cada lugar.

Verifica-se, portanto, uma nova visão de desenvolvimento que aponta cada vez mais para o local, através de alternativas para a solução dos problemas e para a melhoria das condições de vida, desenvolvidas a partir das especificidades de uma dada região, cidade ou comunidade: “[...] no processo de globalização, um dos contrapontos poderá ser a afirmação do poder local e regional, pois, hoje tende a espalhar-se cada vez mais a opinião que quanto mais globais os problemas, mais locais são as suas soluções” (SCHNEIDER, 2004, p. 7).

Muitas experiências estão sendo desenvolvidas e debatidas na direção desse processo de descentralização do desenvolvimento e sua crescente efetivação ao nível local. Segundo Schneider (2004, p. 7): “[...] percebe-se cada vez mais a influência crescente das iniciativas locais e de base, no bojo do processo de globalização”.

A compreensão de desenvolvimento local aqui entendida é perpassada por uma série de influências e inovações conceituais utilizadas pelos diversos autores que buscam discutir o assunto na contemporaneidade. A Psicologia Comunitária envolve-se nessa trama

através do seu arcabouço teórico-metodológico, objetivando contribuir com a questão tendo como foco a relação entre sujeito, município e tecido comunitário.

2 AÇÃO LOCAL – PENSAR GLOBALMENTE E AGIR LOCALMENTE

Primeiramente, para compreender o fenômeno de retorno às localidades e da importância de agir localmente torna-se necessário verificar e compreender a atual tendência de superação da crise moderna.

Franco (1995) nos relata a dificuldade das propostas modernas superarem as práticas tradicionais. Para compreender essa crise, analisa os paradigmas característicos dos períodos da Tradicionalidade e da Modernidade para, em seguida, propor uma nova política da Contemporaneidade. Sugere que as atitudes do homem diante da história, do saber, do poder e da política se calcam nas matrizes de visão de mundo, constituindo, assim, os paradigmas de interação homem-mundo.

Na Tradicionalidade se estabelece um paradigma-estado, no qual a atitude-matriz diante da política se apresenta através da autocracia ou atitude monárquico-militar. Baseia-se na idéia de manutenção da ordem social e eliminação dos conflitos através da utilização da guerra. Essa atitude se mantém através de uma lógica soberana, na qual se tem um poder ilimitado dos Reis e dos Príncipes sobre seus súditos e sobre outros povos.

A Modernidade surge como oposição à Tradicionalidade, apresenta-se como um paradigma-processo e propõe que, diante da política, se estabeleçam atitudes democráticas. Nesse caso, o conflito é encarado como fazendo parte de um sistema e pode ser regulado através da convivência entre ambos. Seu fundamento utópico se encontra

marcadamente nas idéias de liberdade como fim da política (Spinoza) e da liberdade como autonomia (Rousseau) difundidas pelas revoluções (americana e francesa), de cunho profético, do século XVIII.

Desta maneira, o autor aponta como principal ponto da crise moderna a incapacidade de presentificar estes ideais utópicos nas quais a liberdade se encontra sempre no futuro, ou seja, é um lugar inalcançável e que, por um lado, nos liberta do passado como repetição, mas que nos aliena do presente, por outro.

Como saída para este impasse, nos esclarece sobre a *nova política da contemporaneidade* como fruto da tensão entre os padrões da Tradicionalidade e os ideais da Modernidade. Aponta para uma *nova política* que articule o global (humanidade) e o local (comunidade) na busca de uma transformação social concreta e imediata, efetivando no presente os ideais almejados. Uma nova política que se exerce a nível local, embora adote uma perspectiva global (*a perspectiva da Humanidade*):

O poder local, o governo para as peculiaridades, a co-decisão, o trabalho local, a produção local de energia e alimentos, com emprego de tecnologia apropriada e com resposta sócio-ambiental compensadora, constituem ‘sinais de presença’ da Contemporaneidade na medida em que – envolvendo um pensar globalmente para agir localmente – exigem uma imaginação de futuro voltada para o presente (FRANCO, 1995, p. 24).

Schneider (2004, p. 7), referindo-se a Beck (2003), comenta que uma das expressões desta nova perspectiva sobre o desenvolvimento que prioriza a ação local é a “[...] grande pressão em prol da descentralização e da transparência da política, onde a estrutura monocêntrica do poder está sendo substituída por uma repartição policêntrica do poder”.

Isso significa um novo olhar sobre a democracia que a concebe além do âmbito formal e representativo, considerando-a como um exercício contínuo e compartilhado pelos diversos atores sociais.

Outros autores como Toro e Werneck (1996, p. 3), ao discorrer sobre a democracia, acrescentam mais fundamentos para a articulação entre global e local, pois esta:

[...] não pode ser decretada, não pode ser imposta. A Democracia só pode ser vivida e construída [...] é uma tomada de decisão, tomada por toda uma sociedade, de construir e viver uma ordem social onde os Direitos Humanos e a vida digna sejam possíveis para todos.

Trata-se, portanto, da construção de uma humanidade mais justa, alicerçada em idéias e valores oriundos de uma perspectiva global que se efetiva no presente, através de uma ação exercida num espaço concreto e próximo à vida das pessoas. Ou seja, o estabelecimento de novas relações ético-políticas circunscritas num local específico e que contribuem para a construção da *Humanidade Global*.

Essa nova perspectiva se desloca da posição individual para a coletiva, na qual a prática política necessita do exercício da ética e vice-versa. Reafirma-se, assim, uma relação ético-política com base na inter-relação dialética entre pessoal e social, comunidade e humanidade, local e global, em busca da promoção de vida e da prática de um compromisso com os direitos humanos.

Portanto, através da articulação da dimensão pessoal, que enxerga os indivíduos de forma concreta e inseridos no cotidiano próprio de um lugar, à dimensão planetária, que mesmo na diversidade garante uma unidade ética calcada no respeito à dignidade humana, à equidade e à justiça social, é fortalecida, localmente, esta nova relação ético-política.

3 PSICOLOGIA COMUNITÁRIA

A realidade humana, para a Psicologia Comunitária, é entendida como um sistema complexo de caráter eminentemente histórico-cultural (GÓIS, 1994). No interior desse sistema os

indivíduos vão se constituindo, caracterizando-se também enquanto realidade concreta intrinsecamente relacionada com o lugar onde vivem e com o processo cultural e histórico que os permeiam. É, pois, a partir do modo de vida e das relações estabelecidas neste meio que os sujeitos se constroem, à medida que modificam, também, a realidade social que os gerou.

A Psicologia Comunitária procura estudar, portanto, essa relação entre o sujeito e o mundo que o cerca, observando o processo do reflexo psíquico oriundo do modo de vida dos indivíduos, do espaço físico, concreto e simbólico em que se dá o seu cotidiano e da rede de relações que ele estabelece neste espaço. De acordo com Luria (1987, p. 21), “[...] o objeto da Psicologia não é um mundo interno em si mesmo, é o reflexo do mundo externo no mundo interno, dito isto de outra forma, é a interação do homem com a realidade”.

Baseada nesses pressupostos, essa abordagem adota algumas categorias básicas de análise para a compreensão do seu objeto de estudo, são elas: atividade, consciência, vivência e identidade. Essas categorias encontram-se intimamente relacionadas, pois se constituem mutuamente, sendo assim separadas para efeitos de estudo.

A atividade humana (LEONTIEV, 1979) corresponde ao sistema de relação entre o sujeito e o seu entorno, entre o mundo objetivo e o psiquismo dos sujeitos. Diz respeito ao processo de interação homem-mundo, em que ambos se transformam continuamente. Constitui-se enquanto um sistema de relações instrumentais e comunicativas. As primeiras são aquelas que envolvem ferramentas e se voltam para a transformação direta da realidade. As ações comunicativas correspondem às dimensões de interação entre as pessoas, de diálogo e reflexão sobre a realidade.

A consciência diz respeito ao processo de apreensão e conhecimento do sujeito com relação ao mundo e a si mesmo. Processo constante de subjetivação do mundo e objetivação do ser, em que o

sujeito transita por vários elementos da sua realidade a fim de apreendê-la e codificá-la, para, enfim, transformá-la.

A vivência (TORO, 2005) significa o contato íntimo e pré-reflexivo com o instante vivido, implicando uma aprendizagem que ocorre em outro nível que não seja o reflexivo. Nesse momento, a corporeidade é vivida e sentida, a afetividade, o sentimento e as emoções podem ser vividos com intensidade, fortalecendo assim a identidade pessoal como presença e totalidade do ser no mundo junto à valorização, também, da presença do outro.

A identidade é entendida como um processo de metamorfose (CIAMPA, 2001). Ocorre, inicialmente, com a atribuição de papéis sociais previamente estabelecidos por outros em direção ao sujeito. Assim sendo, o que lhe foi atribuído passa por uma série de significações até o momento de reconhecimento internalizado por ele mesmo. Ao se tomar essa posição diante daquilo que lhe foi posto, o conteúdo compartilhado no plano intersíquico se transpõe para o intrapsíquico, sofrendo re-significações e adquirindo assim um sentido singular para ser, então, re-posto no mundo.

Assim, falar de identidade significa remeter-se ao próprio processo de produção da identidade, não como produto ou como algo dado, mas “[...] se dando num contínuo processo de identificação” (CIAMPA, 2001, p. 66).

Segundo a influência da Teoria Histórico-Cultural (LEONTIEV, 1978; LURIA, 1987; VIGOTSKI, 1994), a Psicologia Comunitária compreende a articulação das categorias expostas, partindo da interação dialética dos sujeitos com o mundo que os cerca, ou seja, estes se construindo num contexto próprio e concreto.

Nesse sentido, esta teoria volta uma atenção especial ao lugar social onde se encontram os indivíduos, e por isso faz-se necessário abordar sua compreensão acerca dos conceitos de Comunidade e de Município como espaços privilegiados de atuação e de intervenção para o desenvolvimento de uma nação.

A comunidade (MONTERO, 2003) se constitui como um dos espaços mais diretos e próximos na vida dos indivíduos. É nesse lugar que as pessoas nascem, estudam, trabalham, moram e, muitas vezes, permanecem durante toda a vida. Nessa perspectiva, a comunidade está para além de uma delimitação física, contemplando, além dos aspectos geográficos, uma dimensão sócio-psicológica. Significa o lugar ou o espaço objetivo-subjetivo de mediação entre a vida familiar e a coletividade, refletindo o contexto histórico-cultural no qual está submetida, ao mesmo tempo em que estabelece um modo de vida peculiar. Nele os moradores interagem, estabelecem laços afetivos, compartilham de um mesmo sistema de representações, problemas e necessidades sociais, convivendo de forma direta, efetiva e duradoura.

Nesse espaço físico, cultural, social e psicológico, a pessoa é confirmada como membro de uma determinada cultura e com uma determinada identidade pessoal (CIAMPA, 1987), construída mediante processos de interação, imitação, transformação, apropriação, identificação e reconhecimento. (GÓIS, 2005, p. 62).

O Município, assim como a comunidade, representa um espaço social íntimo, vivo e consistente para as pessoas. É um cenário de referência em que se dá a construção de signos e valores, de regras e normas, aspectos constituintes da subjetividade e norteadores das relações sociais. Sua dinâmica contém uma intensa rede de relações e interesses políticos, econômicos, sociais e simbólicos. Nele encontram-se presentes uma variedade de instituições, movimentos e categorias sociais que interferem direta e indiretamente na vida de seus moradores e o tornam um terreno fértil para a participação social, contribuindo para o envolvimento efetivo e afetivo de pessoas e grupos.

Compreende toda uma gama de relações comunitárias e intercomunitárias e se constitui como um lugar importante e singular para o desenvolvimento da comunidade. Esta, medeia a relação entre a

família e o município, enquanto este se encontra na interface entre comunidade e sociedade.

Um espaço de cotidiano, visível e próximo como o da comunidade, porém mais complexo e mais evidente para a compreensão e construção do sujeito da realidade, assim como para o desenvolvimento de uma sociedade (GÓIS, 2003, p. 95).

Tendo em vista a importância do município na vida das pessoas, Góis (2003) lança mão do conceito de Identidade Municipal, segundo ele uma variável fundamental para o desenvolvimento econômico e social de um município na medida em que diz respeito à relação afetiva, valorativa e emocional que o indivíduo estabelece com o seu entorno, interferindo, portanto, na maneira como o sujeito se posiciona frente ao mesmo. A consideração dessa variável nos processos de planejamento de projetos e de políticas públicas, por exemplo, é importantíssima para a eficácia dos mesmos.

A Identidade Municipal é assim conceituada por Góis (2003, p. 95):

A identidade municipal é um aspecto da identidade social, é o sentimento e a noção que o indivíduo tem de pertencer a certo espaço físico-social (município) que o faz e que por ele é feito, e de compreender esta relação como de integração e de diferenciação de si mesmo em relação a sua coletividade municipal, implicando aí o significado histórico, cultural, valorativo e vivencial dessa pertinência. Contém a consciência do modo de vida do lugar e a capacidade de apropriação desse espaço físico-social.

Portanto, o município representa um espaço físico-social fundamental para o desenvolvimento econômico e cultural de uma

região e de um país, e essencial para o crescimento e fortalecimento dos sujeitos que nele habitam.

É a partir da compreensão acima exposta que a Psicologia Comunitária elege o Município e a Comunidade como os lugares fundamentais de sua atuação, palcos privilegiados para a efetivação do seu objetivo. Este último corresponde a facilitação do processo de construção e desenvolvimento do sujeito comunitário, o fortalecimento da identidade pessoal, social e municipal deste sujeito, bem como o aprofundamento da consciência, elementos que contribuem e apontam para uma maior autonomia dos indivíduos, mediante o envolvimento efetivo e afetivo destes entre si e com o lugar onde vivem.

Nessa perspectiva, busca-se o desenvolvimento dos sujeitos comunitários como ativos no processo de co-construção e reconstrução permanente tanto da realidade objetiva quanto da subjetiva, visto que estas são indissociáveis.

4 PSICOLOGIA COMUNITÁRIA, DESENVOLVIMENTO LOCAL E GESTÃO MUNICIPAL

Como vimos anteriormente, a nova política da Contemporaneidade adota a ação local enquanto fundamental para o desenvolvimento social, cultural e econômico, baseando-se na construção de relações ético-políticas.

A Psicologia Comunitária compartilha, assim, desta nova perspectiva, já que prioriza um locus de atuação e de intervenção local, que se dá no âmbito da comunidade e do município, tendo por base sua compreensão de sujeito e de desenvolvimento local e humano. Esta teoria busca, portanto, contribuir para a efetivação desta nova política baseada na constituição de novas relações entre as pessoas através do comprometimento com a realidade cotidiana.

Em sua concepção, o desenvolvimento comunitário não é visto senão como intrinsecamente relacionado com o desenvolvimento dos sujeitos da comunidade, na medida em que ambos se realizam concomitantemente.

O desenvolvimento comunitário, além disso, encontra-se integrado a um desenvolvimento mais amplo, o municipal, constituindo o que se chama de Desenvolvimento Local.

Para Góis (2005, p. 72), a opção pelo desenvolvimento local é uma exigência da complexidade do mundo atual. A globalização não pode prescindir da ação local, sob pena da extinção das culturas e economias locais. Ou seja, a dialética universal-particular, da qual falamos anteriormente torna-se imprescindível para a realidade globalizada na qual vivemos.

Por isso a necessidade de enfatizar, em contraposição às estratégias de desenvolvimento global, estratégias de ação local (BRAGA, 1995) que incluam processos de cooperação, potenciação comunitária e fortalecimento da identidade cultural e de lugar.

Pode-se falar, então, em municipalização, processo pelo qual a municipalidade e o governo municipal assumem cada vez mais a responsabilidade pelo desenvolvimento local, aí incluindo o controle de funções e recursos outrora pertencentes ao Estado ou à União. Isso quer dizer que o Poder Público Municipal caminha (ou deveria caminhar) no sentido de uma maior independência e autonomia que favorecem a criação de programas e projetos adequados às realidades locais. Entretanto, este esforço de municipalização não deve ser feito exclusivamente pelas Gestões Públicas Municipais, ou seja, pela equipe que compõe a prefeitura num determinado período, numa atitude isolada e distanciada dos munícipes.

O próprio conceito de desenvolvimento local, aqui adotado, envolve uma ação conjunta entre governo e sociedade. Segundo Góis

(2005, p. 65), citando Palenzuela (1989), o desenvolvimento de comunidade “[...] significa o esforço de integrar população local e governo com o objetivo de melhorar as condições sócio-econômicas da comunidade, aí considerada sua integração às estratégias de desenvolvimento nacional”.

Assim, entende-se que o processo de municipalização e, conseqüentemente, de desenvolvimento local, envolve a participação social e a mobilização social. Estas categorias são utilizadas pela Psicologia Comunitária por compreender que a estratégia global de municipalização só se concretiza com o exercício diário da democracia através da participação social, no qual todos – prefeitura e comunidade – se envolvem num processo de tomada de decisão e construção coletiva. Nesse sentido, ambas as partes se reconhecem e reconhecem os outros como sujeitos da mesma realidade municipal.

A participação social diz respeito à esfera pública do indivíduo (GÓIS, 2003), ao seu envolvimento consciente numa atividade social que lhe é significativa e que aponta para o seu benefício e de sua coletividade. Contribui para a potencialização do indivíduo enquanto ser histórico-cultural. Intensifica a relação de integração entre o sujeito e o lugar onde vive, fortalecendo sua identidade social e municipal. No ato de participar, os indivíduos se implicam nas questões da sua cidade e intensificam a noção e o sentimento de pertencer a um lugar que os identifica e que é por eles identificado, cada vez mais lhe atribuindo sentido.

Além disso, a participação social, enquanto expressão da atividade humana, colabora com o processo de humanização, na medida em que, ao envolver situações de planejamento, convivência social, diálogo e tomada de decisões, possibilita ao indivíduo se reconhecer e se afirmar enquanto pertencente a uma realidade histórica e socialmente construída e que, por isso, é capaz de transformá-la, ao mesmo tempo em que se transforma. Nesse processo se dá, portanto, o aprofundamento da consciência de si mesmo e da realidade na qual vive, incluindo, também, a vinculação afetiva e emocional entre os indivíduos. Nesse sentido, participar envolve o esforço reflexivo e

também afetivo que configuram um só processo de transformação da realidade, no qual os sujeitos se percebem como construtores do município e de si mesmo.

Percebe-se, portanto, que o desenvolvimento local nesta perspectiva não corresponde somente a um aspecto técnico e econômico, mas eminentemente humano. Envolve, fundamentalmente, uma construção conjunta entre diversos atores sociais, aí incluindo prefeitura e sociedade civil, organizada ou não. Contribui-se, dessa maneira, para o controle social necessário para nortear as ações da administração pública.

A participação social é viabilizada e estimulada através do processo de mobilização social. Segundo Góis (2003, p. 118), “[...] mobilização é a condição criada coletivamente para que se garanta a participação social e o empoderamento da população [...]”, ou seja, se torna necessária para a instalação da cultura participativa e democrática propiciando, através do encontro, uma construção coletiva de sonhos. Assim, se garante o compartilhar do poder e das decisões nos grupos sociais garantindo, também, a potenciação e fortalecimento do valor e do poder pessoal dos envolvidos.

Nesse sentido, a mobilização social, em um de seus aspectos, o chamamento (GÓIS, 2003), é entendida como “[...] a convocação livre de vontades [...]” (TORO; WERNECK, 1996, p. 3). Livre porque a disposição à participação democrática parte de princípios como autonomia, como um ato de escolha, nesse caso envolvendo a relação entre duas partes: prefeitura e comunidade. Esse processo se estende até o momento em que ocorre o encontro contínuo entre as pessoas garantindo, dessa forma, a utilização das estruturas coletivas de decisão e contribuindo para o empoderamento dos mesmos, além de se tornar necessária para a efetivação do controle social.

Tendo em vista a importância da participação e da mobilização social para o desenvolvimento local e o crescente processo de municipalização acima exposto, considera-se que a prefeitura ocupa um lugar fundamental nesse contexto, na medida em que pode

estimular a participação da população, ao garantir, junto com os munícipes, um processo contínuo e efetivo de mobilização social.

A Psicologia Comunitária pode facilitar essa relação entre prefeitura e sociedade, utilizando-se da metodologia reflexivo-vivencial que, através da inserção na dinâmica cotidiana do lugar, une diálogo e vinculação afetiva entre os diversos atores sociais, incluindo também os próprios psicólogos.

5 CONCLUSÃO

O desenvolvimento não corresponde unicamente a um processo econômico, mas também, e principalmente, social, portanto humano. Isso quer dizer que a melhoria das condições sócio-econômicas de qualquer lugar implica no desenvolvimento das pessoas que ali vivem, no fortalecimento dos sujeitos enquanto responsáveis pela sua realidade. Estes, à medida que se implicam com a sua realidade, atribuem-lhe significado, transformam-na e se transformam, numa metamorfose de si e do mundo. O desenvolvimento do município, dessa forma, ocorre concomitantemente ao de seus moradores, com o fortalecimento do sentimento de pertença ao lugar onde vivem, com o envolvimento afetivo, simbólico e concreto das pessoas com as questões referentes ao seu entorno físico.

Eis, pois, o diferencial da psicologia no processo de intervenção municipal. A compreensão subjetiva da realidade, o aparato teórico e metodológico capaz de compreender essa relação indissolúvel entre o objetivo e o subjetivo, e a possibilidade de intervir, garantindo espaços de participação, interação e vinculação afetiva entre as pessoas e delas com o seu entorno. Com efeito, esta perspectiva ressalta que a compreensão do município na constituição dos sujeitos é fundamental para a construção de políticas públicas e para o desenvolvimento de projetos que primem pelo desenvolvimento de uma cidade.

Nesse sentido, destaca-se ainda o processo de aproximação do psicólogo das políticas públicas. A atuação da Psicologia Comunitária, via instituição pública, e a oportunidade dos profissionais desta área inserirem-se em espaços governamentais, se constitui como uma forma de difundir essa prática e de aproximar cada vez mais psicologia e sociedade. A presença desse profissional em uma prefeitura, por exemplo, abre espaço para uma compreensão mais humana dos processos de desenvolvimento, bem como do planejamento e elaboração de projetos e políticas que primem pelo bem-estar social. Permite, também, através de uma metodologia específica, a contribuição para a efetivação dos processos de participação e mobilização social.

Nesta perspectiva, entende-se que uma cultura democrática se instaura quando, em nosso cotidiano, o sentimento de vida e de amor se fortalece no encontro entre as pessoas. É neste sentido que se compreende a real transformação do sentido pessoal e do coletivo através da emergência de sujeitos afetivos e comprometidos historicamente com seu tempo.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECK, Ulrich. **Che cos'è la globalizzazione** – rischi e prospettive della società planetaria. Roma: Carocci Edit., 2003.

CIAMPA, Antonio da Costa. **A história do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

FRANCO, Augusto. **Ação local**. Rio de Janeiro: Editora Ágora, 1995.

GÓIS, Cezar Wagner de L. **Noções de psicologia comunitária**. 2. ed. Fortaleza: Edições UFC, 1994.

_____. **Psicologia comunitária no Ceará**. Fortaleza: Publicações Instituto Paulo Freire, 2003.

_____. **Psicologia comunitária** – atividade e consciência. Fortaleza: Publicações Instituto Paulo Freire de Estudos Psicossociais, 2005.

LANE, Silvia. T; CODO, Wanderley (Orgs.). **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

LEONTIEV, Alexis. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte Universitário, 1978.

_____. **La actividad en la psicología**. La Habana: Editorial de Libros para la Educación/Ministerio de Educación, 1979.

LURIA, Alexandre. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1987.

MARTÍN-BARÓ, Ignacio. **Psicología de la liberación**. Madrid: Editorial Trotta, 1998.

MONTERO, Maritza. **Teoría y práctica de la psicología comunitaria: la tensión entre comunidad y sociedad**. 1. ed. Buenos Aires: Paidós, 2003.

PSICOLOGIA COMUNITÁRIA E TERCEIRO SETOR: REFLEXÕES SOBRE SUAS POSSIBILIDADES

PALENZUELA, Rueda. [Papeles del psicólogo. Revista del Colegio Oficial de Psicólogos](#), Madrid, n. 41-42.1989.

SCHNEIDER, José Odelso. Globalização, desenvolvimento local sustentável e cooperativismo. In: ENCUENTRO DE INVESTIGADORES LATINOAMERICANOS DE COOPERATIVISMO, 3., 2004, São Leopoldo. **Anais...** Disponível em: <<http://www.neticoop.org.uy/documentos/dc0380.html>>. Acesso em: 28 abr. 2005.

TORO, Bernado; WERNECK, Nísia. **Mobilização social:** um modo de construir a democracia e participação. Belo Horizonte: UNICEF, 1996.

TORO, Rolando. **Biodanza**. 2. ed. São Paulo: Olavobras, 2005.

VIDAL, Ángel L. **O espaço local, um elemento chave para uma globalização mais humana.** @local.glob, Itália, ano 1, n.1, p. 02-05, 2005.

VYGOTSKY, Lev.S. **Formação social da mente**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

*João Paulo Pereira Barros**
*Flora Lima Chaves***
*Emanuel Meireles Vieira****
*Tatiana Gomes da Rocha*****

RESUMO

Este trabalho visa a estabelecer um debate em torno da atuação em Psicologia Comunitária nas instituições do chamado “terceiro setor”, a partir das experiências do Núcleo de Psicologia Comunitária da UFC (NUCOM). Para tanto, traça um histórico do surgimento do terceiro setor no Brasil, discutindo suas possíveis compreensões. Em seguida, problematiza a relação entre Psicologia Comunitária e terceiro setor, no contexto da realidade latino-americana e brasileira, apontando o fortalecimento comunitário e o estabelecimento das redes comunitárias como estratégias necessárias aos trabalhos em psicologia desenvolvidos nas instituições em questão. Por último, relata-se uma experiência do NUCOM em uma ONG de Fortaleza.

* Psicólogo graduado pela Universidade Federal do Ceará (UFC), ex-integrante do Núcleo de Psicologia Comunitária (NUCOM).

** Psicóloga graduada pela Universidade Federal do Ceará (UFC), ex-integrante do Núcleo de Psicologia Comunitária (NUCOM).

*** Psicólogo, mestrando em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), ex-integrante do Núcleo de Psicologia Comunitária da UFC (NUCOM) e ex-bolsista (PIBIC-CNPq) do Laboratório de Psicologia em Subjetividade e Sociedade (LAPSUS).

**** Psicóloga, mestranda em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), ex-integrante do Núcleo de Psicologia Comunitária da UFC (NUCOM) e ex-bolsista do Programa de Educação Tutorial – PET.

Palavras-chave: Psicologia comunitária. Terceiro setor. NUCOM. ONG.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo nasceu movido pela permanente necessidade de articulação teórico-prática das atividades desenvolvidas pelo Núcleo de Psicologia Comunitária da Universidade Federal do Ceará – NUCOM.

Desde o seu surgimento, no início da década de 80, momento de agitação política no país devido ao fim da ditadura e ao gradual processo de democratização, as práticas que deram origem ao NUCOM foram se construindo em torno da parceria com diversos atores sociais. À medida que a conjuntura social ia se transformando, assim também se modificavam, em parte, as estratégias de ação e mobilização dos trabalhos em Psicologia Comunitária junto aos moradores participantes dos trabalhos, partindo, por exemplo, de uma lógica combativa e de reivindicação aos poderes estatais – característica do período pós-ditatorial, como no caso dos primeiros trabalhos no Pirambu, em Fortaleza e chegando a uma lógica de cooperação e diálogo já então possíveis com o governo, possibilitando momentos de encontro e negociação entre a comunidade e seus dirigentes – como no caso da atuação junto ao município de Pedra Branca, de 1987 a 1990.

Atualmente, há uma tentativa cada vez mais persistente de aliar as iniciativas do primeiro setor – Estado – àquelas advindas de núcleos organizados da sociedade civil (TEIXEIRA, 2002), que, apesar de por muitas vezes procurarem manter parcerias com o governo, também vêm empreendendo uma forma de atividade prática particular, que visa ao desenvolvimento do tecido social no qual estão inseridos, mantendo uma postura de autonomia e realizando também acordos com entidades do setor privado ou do exterior. Estamos falando da expansão do terceiro setor. Essa expansão promoveu, e ainda promove, paulatinas

reconfigurações na organização do tecido comunitário, devido ao intenso surgimento de Organizações Não-Governamentais (ONG's) e projetos sociais que tentam atuar na comunidade. Discutiremos, introdutoriamente, de que modo esse setor e suas instituições vêm desempenhando o seu papel social, a partir de suas propostas e de suas interconexões com as comunidades onde estão diretamente situados.

Dado o panorama geral das formas de gestão do social encontradas no Terceiro Setor, nosso objetivo é o de refletir sobre os espaços que elas têm reservado à atuação dos profissionais de Psicologia. Em outras palavras, intentamos pensar de que modo o saber psicológico e, especificamente, o saber da Psicologia Comunitária têm se imbricado e podem se imbricar no fazer próprio do cotidiano das instituições. Neste sentido, podem ser percebidas tanto questões relativas a uma dinâmica institucional, na qual o psicólogo está implicado e deve inserir-se a fim de conquistar o reconhecimento e a especificidade de seu trabalho (inclusive desmistificando algumas concepções distorcidas dos propósitos de sua prática) como questões relativas à sua inserção na comunidade.

2 COMPREENDENDO O TERCEIRO SETOR

O Estado contemporâneo está inserido e perpetua-se numa crise estrutural decorrente do abismo existente entre ordem política – voltada para o asseguramento de condições sociais dignas à população – e ordem econômica – funcionamento como Estado-Mínimo. Desta forma, o Estado brasileiro encontra-se diante de um paradoxo, visto que ainda tem a incumbência de garantir direitos conquistados historicamente (como saúde e educação, por exemplo), ao mesmo tempo em que as diretrizes neoliberais o fazem investir cada vez menos nas questões sociais (CARVALHO, 1994). Devido a isto, a sociedade civil se encontra compelida a se organizar a fim de reivindicar e garantir suas condições de vida. Para Pierre (1994, p. 45),

O *poder político* é exercido pelos cidadãos e mais fortemente, quando estão organizados em entidades e instituições. Os sindicatos, as comunidades eclesiais de base, os movimentos de bairro constituem poder político capazes de modificar as próprias regras sociais cristalizadas pelo Direito e mantidas pelo poder instituído.

É nesse contexto que podemos situar a formação do denominado “Terceiro Setor”. Suas ações vêm conquistando cada vez mais espaço nas práticas macro e micro sociais, atuando em diversas frentes, como educação, defesa de direitos, ecologia, geração de emprego e renda, dentre outras, buscando tecer projetos alternativos junto às comunidades com as quais as instituições se relacionam e de onde emergem.

Este tipo de empreendimento, seja realizado mediante parcerias com o governo ou a partir de financiamentos externos, tem por característica funcionar a partir de uma lógica baseada na solidariedade e na autonomia das coletividades implicadas, buscando articular idéias que levem em conta a complexidade das relações humanas envolvidas nas questões a serem enfrentadas, opondo-se à mera lógica de mercado.

No entanto, não há um consenso teórico acerca da definição precisa do que venha a se enquadrar dentro do Terceiro Setor, sendo este termo comumente substituído por organizações voluntárias, organizações não-governamentais (ONG's), organizações sem fins lucrativos, etc. O Terceiro Setor seria uma forma de gerir o social que articula elementos oriundos tanto do Primeiro Setor – Estado – quanto do Segundo Setor – mercado. Assim, as estratégias formuladas no intuito da geração de emprego e renda, função do governo, são associadas a uma produção de lucro, característica do mercado.

Silva e Aguiar (2005) nos apontam cinco características fundamentais que constituiriam um solo comum às iniciativas advindas desses tipos de organizações. Elas seriam: 1) estruturadas, dotadas de um corpo formal de regras e procedimentos; 2) privadas; 3) não distribuidoras de lucros, o que significa que o recurso e, ou, o lucro

obtido se destina tão somente aos objetivos e propostas da instituição em seus projetos, e não aos seus dirigentes; 4) autônomas; e 5) funcionam com algum grau de participação voluntária.

3 PSICOLOGIA COMUNITÁRIA E TERCEIRO SETOR

As recentes conformações sociais advindas da paulatina organização dos segmentos que compõem a sociedade trouxeram uma nova perspectiva de atuação para profissionais de diversas áreas. Estes passaram a ser chamados a contribuir com projetos e empreendimentos até então levados a cabo somente por organizações governamentais e que agora têm, no terceiro setor, um novo foco de desenvolvimento.

Em nossa experiência no NUCOM não é raro nos depararmos com a falta de reconhecimento de que este novo campo exige uma outra configuração em torno da forma interventiva, uma vez que – em diversas ocasiões de intervenção comunitária em parceria com instituições do terceiro setor – a atuação do(a) psicólogo(a) e as expectativas em torno desta ainda se concentram num modelo clínico. Apesar da relevância deste modelo (aqui, não desconhecida), ele se mostra insuficiente diante de diversas problemáticas psicossociais ligadas a um histórico contexto de desigualdade na América Latina (MARTIN-BARÓ, 1998), que exigem uma atuação que se volte, a um só tempo, para o desenvolvimento pessoal e o coletivo (GÓIS, 1993).

Não se trata de excluir um trabalho, por exemplo, de psicoterapia com pessoas de baixa renda, em projetos sociais e em ONG's, visto que este tipo de intervenção se torna, muitas vezes, até importante. Trata-se, contudo, de apontar para a necessidade de se desenvolverem novas linhas teórico-práticas que possam incluir em suas propostas modos de superação das condições objetiva e subjetivamente desumanizantes em que se encontram os oprimidos (FREIRE, 1980), compreendendo que o psiquismo se funda geminado às condições concretas em que os sujeitos estão inseridos.

Por conseguinte, não foi à toa que, no início dos anos oitenta, começou a se desenvolver no Ceará uma nova concepção de Psicologia, voltada para o trabalho junto à população historicamente apartada de bens e serviços básicos e cuja condição de sujeito foi, em muitos momentos, esquecida pela ciência tradicional.

A Psicologia Comunitária surgiu no bojo das reformulações por que passou a Psicologia Social latino-americana a fim de aproximar a práxis psicológica das peculiaridades dessa realidade, de modo a contribuir com mudanças sociais significativas por meio da aliança entre teoria-prática-compromisso social (GÓIS, 1993).

A vertente psicológica em questão elege a comunidade como lócus primordial de atuação. De acordo com Góis (2005), a comunidade consiste num espaço físico, social, cultural e psicológico que apresenta um modo de vida particular, ao mesmo tempo em que influencia e é influenciada pela forma como a sociedade se organiza econômica, política, ideológica e culturalmente. A comunidade corresponde a um lugar de convivência direta e duradoura, onde o sujeito se constrói na medida em que interage e estabelece vínculos afetivos com os demais sujeitos e compartilha problemas, necessidades e um mesmo sistema de representações.

A Psicologia Comunitária traz em suas bases epistemológicas a Psicologia Histórico-Cultural (Vygotsky, Leontiev e Luria), a Psicologia da Libertação (Martin-Baró, Montero e Lane), a Pedagogia da Libertação (Freire) e a Educação Biocêntrica (Toro e Cavalcante).

Através dessa articulação teórica e das experiências iniciais, tornou-se viável a delimitação do objeto de estudo específico da Psicologia Comunitária: o processo do reflexo psíquico do modo de vida comunitário (GÓIS, 1993). Na tentativa de compreender tal objeto de estudo, adotam-se as categorias atividade, consciência, vivência e identidade, e utiliza-se um método próprio, o qual se pauta na análise e na vivência da atividade comunitária (GÓIS, 1993). Assim, faz-se possível estudar os sentidos, os significados e os sentimentos advindos da relação do sujeito com a comunidade, bem como compreender a

forma como os moradores constroem seu psiquismo e se apropriam da realidade em que vivem.

Tais aspectos são fundamentais na consecução do objetivo principal da Psicologia Comunitária, qual seja, a co-construção do sujeito comunitário e do profissional ou estudante de Psicologia Comunitária que se encontra inserido no contexto da comunidade.

Partindo da premissa da ligação indissolúvel entre objetividade e subjetividade, a Psicologia Comunitária postula que os processos de construção da subjetividade em direção à autonomia e à potenciação pessoal só são possíveis de acontecer quando se dão integrados a iniciativas que objetivem a transformação social e a potenciação comunitária; ou seja, quando buscam “[...] o desenvolvimento da comunidade como instância ativa do poder local, da auto-sustentabilidade e do crescimento endógeno do lugar, município ou região [...]” (GÓIS, 2005, p. 40). Em função disto, os trabalhos em Psicologia Comunitária intentam, sobretudo, contribuir para a ampliação das condições que a comunidade e seus moradores dispõem para construir sua realidade.

Afinal de contas, a partir da perspectiva de Psicologia aqui apresentada, qual seria, então, a função do(a) psicólogo(a) comunitário(a) numa instituição do terceiro setor?

Para que possamos responder a esta questão, faz-se necessário que compreendamos que as instituições com as quais temos contato, em sua maioria, têm uma aproximação muito incipiente com o contexto comunitário em que se encontram, não problematizando, muitas vezes, sua relação com ele, fato que faz com que a maioria de seus projetos não seja pensada de acordo com o modo de vida comunitário, caracterizando-os como distantes desta realidade.

Deste modo, para a Psicologia Comunitária, são relevantes as seguintes questões: o que faz esta instituição no lugar em que se encontra? De que modo ela contribui para o desenvolvimento comunitário e para a construção do sujeito da comunidade? O que diferencia o fato de sua atuação se dar em um lugar onde as condições são de maior vulnerabilidade psicossocial?

Um dos primeiros indicadores de resposta às questões acima é a maneira como são elaborados os projetos voltados à comunidade, no que diz respeito à sua contextualização. A partir dos trabalhos de campo realizados pelo NUCOM, denotamos que, em geral, os projetos desenvolvidos por muitas instituições tocam em problemáticas “universais”, como direitos das crianças e adolescentes, inclusão social a partir do trabalho, profissionalização de jovens, dentre outras; mas não se dá a devida importância para as perguntas de que criança é essa, onde e qual será o trabalho a ser desenvolvido, ou por que promover uma capacitação em determinada área e, em outra, não.

A repercussão disto, então, é a sustentação de um modelo abstrato de ser humano (mesmo que seja uma generalização do “ser pobre”), resultando numa relativa incompatibilidade entre o que estas organizações oferecem à comunidade e as demandas que esta apresenta. A percepção de tal fato é dificultada por conta de as avaliações destas ações basearem-se, preponderantemente, na frequência de participantes, e não numa análise concreta do impacto do projeto na vida das pessoas. Além disto, o pouco diálogo entre algumas instituições do Terceiro Setor e as comunidades em que elas se situam, no que tange à elaboração e execução dos projetos, restringe os espaços que a comunidade tem para evidenciar suas problemáticas mais prementes, fato que, por vezes, reduz a participação dos moradores a uma simples adesão a propostas unilateralmente erigidas.

A oferta de acesso a alguns serviços parece contentar aqueles que dirigem algumas instituições, no que diz respeito à sua contribuição para a comunidade. Isto reflete uma compreensão passiva de comunidade, revelando-a como “público-alvo” e não como população-participante.

No modelo ético-teórico-metodológico que fundamenta a Psicologia Comunitária cearense, está presente, tal como salienta Góis (2005, p. 36), “[...] o reconhecimento da capacidade do indivíduo e da própria comunidade de serem responsáveis e competentes na construção de suas vidas, sendo por isso necessária a presença de certos processos de facilitação social [...]”. Calçados neste paradigma, propomos uma atuação rumo ao fortalecimento do sujeito que se forja

em função das relações estabelecidas na comunidade e da sua atividade consciente e criativa no lugar em que vive (sujeito comunitário), além do fortalecimento da própria comunidade, definido por Montero (2003, p. 72):

[...] o processo mediante o qual os membros de uma comunidade (indivíduos interessados e grupos organizados) desenvolvem conjuntamente capacidades e recursos para controlar sua situação de vida, atuando de maneira comprometida, consciente e crítica, para conseguir a transformação de seu entorno segundo suas necessidades e aspirações, transformando ao mesmo tempo a si mesmos^{††}.

Isto implica numa ação conjunta e dialógica entre instituição, agentes externos (como estudantes ou profissionais de Psicologia Comunitária, por exemplo) e moradores, no intuito de fortalecer a atividade comunitária^{‡‡} (GÓIS, 2005) e, por conseguinte, processos de conscientização^{§§} (FREIRE, 1980), em que o sujeito complexifica e critica cada vez mais suas apreciações acerca de si e do mundo, passando a se perceber como parte da e responsável pela realidade com a qual está em interação.

^{††} Todas as traduções deste artigo são de responsabilidade de seus autores.

^{‡‡} Atividade comunitária é definida por Góis (2005) como o processo interativo e coletivo pelo qual o indivíduo se relaciona, vivencia, interioriza e transforma a realidade do lugar/comunidade, aprofundando sua consciência de si e do mundo. Corresponde a um sistema de ações instrumentais e comunicativas peculiar ao modo de vida comunitário, responsável por proporcionar mudanças no indivíduo e na comunidade.

^{§§} O termo conscientização aqui empregado difere do entendimento mais corriqueiro, que a compreende como sinônima de convencimento e de transmissão de uma “leitura correta e verdadeira” da realidade. Ao contrário, entendemos por conscientização o fluxo contínuo entre consciência e mundo, ou seja, o processo pelo qual a consciência se põe em trânsito, em movimento. De acordo com Freire (1980, p. 26), o processo de conscientização “[...] implica [...] que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e o homem assume uma postura epistemológica [...]”.

Vislumbrando tal perspectiva, Montero (2003, p. 181-182) propõe uma estratégia de junção de esforços tendo por finalidade o desenvolvimento da comunidade^{***}, a partir das redes comunitárias, definidas pela autora como:

[...] um emaranhado de relações que mantém um fluxo e refluxo constante de informações e mediações organizadas e estabelecidas em prol de um fim comum: o desenvolvimento, fortalecimento e alcance de metas específicas de uma comunidade em um contexto particular [...]

Consoante a definição acima, a organização em redes comunitárias exige uma integração entre as instituições do terceiro setor e os diversos atores e segmentos sociais presentes em seu entorno. A partir daí, ampliam-se as possibilidades de deflagração de processos de fortalecimento da identidade pessoal, comunitária e social; de maximização da socialização, comunicação e participação social; de convergência de objetivos e intercâmbio de vivências; de favorecimento da inclusão social; e de irradiação, extensão e maior efetividade do trabalho comunitário (MONTERO, 2003).

Para a integração das instituições do Terceiro Setor aos demais componentes da dinâmica comunitária, faz-se imperativo o conhecimento dos grupos existentes, das categorias sociais significativas, bem como a compreensão de como estes se relacionam entre si e com os demais moradores da comunidade. Nesse sentido, a Psicologia Comunitária, em sua atuação em parceria com instituições do Terceiro Setor, pode contribuir lançando mão do recurso do mapeamento psicossocial.

^{***} Góis (2005) salienta que o desenvolvimento comunitário deve incluir os seguintes aspectos-chave: a dimensão econômica da comunidade; as relações sociais e suas instituições; a cultura, o modo de vida, a história, os símbolos, a ideologia e a subjetividade pessoal e social. Portanto, o desenvolvimento da comunidade engloba elementos objetivos e subjetivos e deve primar pela participação, autonomia e auto-sustentabilidade da comunidade.

Este procedimento inclui tanto o levantamento dos dados oficiais sobre a comunidade como a investigação da atividade comunitária, dos significados, dos sentidos e dos sentimentos dos moradores em relação ao lugar em que vivem. Assim, busca-se conhecer não só as necessidades, mas também as potencialidades existentes no tecido comunitário – como lideranças democráticas, grupos que promovam emprego e renda, espaços propícios para mobilização social, projetos que beneficiem uma parcela considerável da comunidade, etc.

4 EXEMPLO DE PARCERIA ENTRE O NUCOM E UMA ONG DA COMUNIDADE BOA VISTA

As Organizações Não-Governamentais (ONG's) têm se apresentado, nos últimos anos, como parceiras do NUCOM em diversos trabalhos. É crescente a demanda de instituições deste tipo que procuram o Núcleo para efetivação de parcerias – mesmo, em princípio, sem saberem ao certo o que diferencia a proposta do NUCOM de outras propostas em psicologia.

De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU), as ONG's são definidas como entidades não oficiais, sem fins lucrativos e voltadas à ação pública. Elas nasceram no contexto da cooperação internacional e recebem auxílio financeiro para a execução de projetos de interesse de grupos ou comunidades (BERNARDES apud DANZIATO, 1998).

A origem das ONG's no Brasil remonta ao período autoritário das décadas de 60 e 70, como “[...] resposta microinstitucional à ditadura [...]” (FERNANDES apud DANZIATO, 1998, p. 104), a partir da premissa de que o poder não se localiza unicamente no âmbito estatal – mas sim difuso na sociedade – e de que

o fomento à participação popular pode ser de grande valia para que o povo se torne sujeito de sua história.

A proliferação e a expansão das ações das ONG's se deveram, em grande medida, à redemocratização do país e ao movimento de (re)definição dos papéis do Estado e da sociedade, o qual acarretou a criação e sedimentação de espaços de interlocução entre ambos (DAGNINO, 2002; TEIXEIRA, 2002).

Tais instituições se apresentavam, então, como mediadoras entre o Estado e a sociedade civil e, a partir da década de 80, passaram a dirigir-se aos movimentos urbanos e de bairros. Objetivava-se, com isso, o fortalecimento dos setores sociais excluídos e discriminados, auxiliando na sua organização, na sistematização das suas reivindicações e na conquista de apoio de outros setores da sociedade e do espaço público.

Segundo Danziato (1998), ao longo dos anos, algumas ONG's tornaram-se predominantemente pragmáticas, devido à infinidade de projetos por elas realizados. Este excesso de pragmatismo relaciona-se aos seus orçamentos e à exigência de prestação de contas rigorosa por parte das agências financiadoras, sob pena de comprometerem-se com alguma imprevisão orçamentária.

Em consonância com este contínuo pragmatismo aqui já mencionado, Teixeira (2002) sublinha a crescente profissionalização das ONG's, o que não exclui a presença ainda de trabalhos voluntários. A autora em questão aponta como consequência disso a dificuldade de muitas ONG's em conciliar seu aspecto técnico-profissional com seu aspecto de mobilização social, fato que finda comprometendo o enlace entre o caminho percorrido por essas organizações e os interesses dos segmentos sociais que integram a dinâmica comunitária.

No que tange ao trabalho em conjunto com ONG's, recentemente o NUCOM firmou uma parceria com uma instituição ligada à Igreja Católica e localizada na comunidade Boa Vista – periferia de Fortaleza. Esta ONG, onde o caráter religioso marca fortemente seus discursos e ações, realiza um trabalho junto a crianças

e adolescentes, tanto das comunidades próximas, quanto de diversos locais de Fortaleza e, até mesmo, do Ceará.

Nesta instituição, temos como eixo de atuação a categoria *trabalho*, a partir de um programa desenvolvido junto às famílias das crianças e adolescentes vinculados a ela, além de uma atividade com educadores da ONG e de outras instituições. A primeira atividade parte de uma compreensão da ONG de que não basta apenas trabalhar com a criança e o adolescente se não se desenvolve com sua família um trabalho de maior possibilidade de mudança de perspectiva – como a geração de trabalho e renda. Na segunda, com os educadores, trabalhamos temas concernentes à especificidade de sua prática e que, portanto, são transversais em seu cotidiano.

Contudo, de acordo com o que expusemos anteriormente sobre a realidade de ONG's, a instituição em questão mantinha uma relação distante com a comunidade em que está situada. Desta forma, propusemos um mapeamento psicossocial (ainda em andamento) que pudesse efetivar uma aproximação entre instituição e comunidade, de modo que se propiciasse o diálogo e o reconhecimento mútuo entre ambas, no sentido de potencializar o que, a partir de Montero (2003), concebemos como redes comunitárias.

A ONG, desta maneira, quando tiver concluído o mapeamento (que é realizado de maneira conjunta), poderá obter dados que lhe forneçam um melhor substrato acerca daquela realidade, de modo que seus projetos passem a ser contextualizados e articulados a outros já existentes na comunidade. A responsabilidade e o poder passam a ser compartilhados, além de que o foco da intervenção passa a ser outro, não se restringindo apenas a um público que se serve daquela instituição, mas abrangendo toda uma realidade local, da qual esta também faz parte.

Quanto ao trabalho com os educadores da ONG, consiste na promoção de um espaço de encontro e problematização acerca da atividade de educador, de modo que se possa, pautado no diálogo (FREIRE, 1980), elaborar uma construção conjunta sobre o significado

desta atuação. Entende-se que o trabalho com estes educadores sociais se faz estratégico na busca de promoção de uma maior conexão entre a ONG e seu entorno, na medida em que tais atores se apresentam como mediadores entre instituição, família e comunidade. Além disto, há, a partir desta metodologia, um convite e um estímulo a um modelo mais participativo no que diz respeito aos educadores, de tal forma que eles possam, guiados por suas vivências no cotidiano, contribuir para uma construção coletiva do modo de se pensar a instituição.

5 CONSIDERAÇÕES E PERSPECTIVAS

Partindo de uma revisão interna das nossas parcerias em campo, o NUCOM percebeu que está em vias de vivenciar uma nova forma de conectar a instituição e a comunidade. As estratégias interventivas têm como horizonte o fortalecimento do sujeito comunitário e da comunidade, a criação e potenciação de redes comunitárias e a realização de mapeamentos psicossociais de caráter participativo; essas representam iniciativas inovadoras que visam à integração instituição-moradores-universidade.

Há, portanto, uma especificidade de intervenção. Tal especificidade se dá devido ao fato de o trabalho em Psicologia Comunitária não se limitar à instituição (apesar de tê-la como ponto de partida e parceira) e tentar ampliar os laços existentes entre esta e a comunidade, através, por exemplo, de uma maior participação das pessoas em instâncias decisórias e na eleição de prioridades institucionais. Esta mudança na configuração da relação instituição-comunidade estimula posturas mais efetivas de participação, criando-se um espaço para um aprofundamento da consciência de si como ser-no-mundo e ser-do-mundo (GÓIS, 1993) e uma maior apropriação do sujeito em relação ao seu lugar. Assim, são forjadas condições mais favoráveis para que o sujeito empreenda um movimento de

transformação de si e da realidade, contribuindo na co-construção de ambos.

Enfim, é neste sentido que a atuação do psicólogo comunitário deve estar mais diretamente voltada, buscando promover oportunidades onde moradores e grupos populares participem da decodificação dos problemas por eles vivenciados e das possibilidades de melhoria, em oposição a uma freqüente idéia de diagnóstico externo aos sujeitos, segundo a qual é cedida ao “técnico” toda a responsabilidade e capacidade de gerir e prover soluções à realidade local em questão. Deste modo, é proporcionada uma participação efetiva na vida política, econômica e social com o envolvimento de todos os agentes – Estado, Terceiro Setor, moradores e profissionais ou estudantes de Psicologia Comunitária.

6 BIBLIOGRAFIA

CARVALHO, Alba M. P. Políticas sociais em tempos de crise: para onde sopram os ventos contemporâneos. In: NÚCLEO CEARENSE DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE A CRIANÇA. **Infância e adolescência em discussão**. Fortaleza: UFC, CBIA, 1994. p.53-63.

DAGNINO, Evelina. Sociedade civil, espaços públicos e a construção democrática no Brasil: limites e possibilidades. In: _____ (Org.). **Sociedade civil e espaços públicos no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p. 279-301.

DANZIATO, Octávia de Carvalho Martin. **ONGs e a prática social com adolescentes: demarcações históricas e discursivas**. Ijuí: Unijuí, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1980.

GÓIS, C. W. L. **Noções de psicologia comunitária**. Fortaleza: EDUFC, 1993.

_____. **Psicologia comunitária no Ceará: uma caminhada**. Fortaleza: Publicações Instituto Paulo Freire de Estudos Psicossociais, 2003.

_____. **Psicologia comunitária: atividade e consciência**. Fortaleza: Publicações Instituto Paulo Freire de Estudos Psicossociais, 2005.

MARTIN-BARÓ, Ignacio. **Psicologia de la liberación**. Madrid: Trotta, 1998.

MONTERO, Maritza. **Teoría y práctica de la psicología comunitária**: la tensión entre comunidad y sociedad. Buenos Aires: Paidós, 2003.

PIERRE, Claudia Maria. Relação estado e sociedade. In: NÚCLEO CEARENSE DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE A CRIANÇA. **Infância e adolescência em discussão**. Fortaleza: UFC; CBIA, 1994. p.43-51.

SILVA, Eduardo Marcondes Filinto da; AGUIAR, Marianne Thamm. **Terceiro setor** – buscando uma conceituação. Disponível em: <<http://www.fundata.org.br>>. Acesso em: 09 jun. 2005.

TEIXEIRA, Ana Cláudia Chaves. A atuação das organizações não-governamentais: entre o estado e o conjunto da sociedade. In: DAGNINO, Evelina (Org.). **Sociedade civil e espaços públicos no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p. 106-143.

POR UMA CARTOGRAFIA DO "SER NUCEPEQUIANO"

*André Campos Maia**

*Leonardo Barros Soares***

*Maria Lidiane Araújo Mota****

RESUMO

O Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisas sobre a Criança (NUCEPEC), vinculado ao Departamento de Psicologia da UFC completa, em 2005, 21 anos de lutas pela defesa dos direitos das crianças e adolescentes no estado do Ceará. Ao mesmo tempo, assistimos à celebração dos 15 anos de vigência do Estatuto da Criança e do Adolescente, marco histórico que representa uma vitória da sociedade civil na elaboração de códigos jurídicos. Em comemoração a estas importantes datas, este artigo visa lançar um olhar sobre a significação que os integrantes do NUCEPEC fazem de sua participação num grupo interdisciplinar permeado por singularidades diversas. Para tanto, lança mão do método cartográfico que, através dos depoimentos de alguns membros, faz emergir não apenas a vivência institucional dos mesmos, mas também os liames afetivos que se constroem no cotidiano do núcleo.

* Estudante do último semestre do curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará (UFC) e integrante do Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisas sobre a Criança (NUCEPEC).

** Estudante do VIII Semestre do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará (UFC) e integrante do Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisas sobre a Criança (NUCEPEC).

*** Psicóloga graduada pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e integrante do Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisas sobre a Criança (NUCEPEC).

Palavras-chave: NUCEPEC. Infância e adolescência. Cartografia. Vivências.

"Há um menino, há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança
Ele vem pra me dar a mão
Há um passado no meu presente
Um sol bem quente lá no meu quintal
Toda vez que a bruxa me assombra
O menino me dá a mão..."

Milton Nascimento e Fernando Brant

Neste ano, 2005, comemoramos duas datas bastante significativas para a história da luta em defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes no Brasil. Em primeiro lugar os quinze anos do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) e, em segundo, os 21 anos do NUCEPEC (Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisas sobre a Criança). Em vista de duas datas tão importantes, quisemos fazer algo que pudesse ao mesmo tempo representar esses acontecimentos e, ainda, expressar uma pequena parcela do que é estar participando do NUCEPEC. Com esse pensamento, iniciamos a construção deste artigo.

O NUCEPEC foi criado em 1984 a partir de um projeto iniciado na Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM-CE), que reunia profissionais de diversas formações oriundos desta instituição e professores do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Ceará. Em 1986, passou a ser um núcleo da Universidade Federal do Ceará, condição mantida até a data atual, posto que é um projeto de extensão permanente da instituição. Desde

então, é constante a participação no Núcleo de estudantes universitários, provenientes de vários cursos, como bolsistas ou como colaboradores voluntários. Essa participação mais efetiva da Universidade possibilitou a consolidação no âmbito acadêmico de um espaço para discussão, reflexão e ação *para, sobre e com* a criança e o adolescente, explicitando, deste modo, os três pilares metodológicos estruturantes das atividades acadêmicas, reunindo ensino, pesquisa e extensão.

Durante esses 21 anos de atuação, o Núcleo já teve muitas caras e muitas vidas. Em toda a sua trajetória muita coisa aconteceu, vários trabalhos foram realizados, discussões travadas, parcerias firmadas, vitórias conquistadas e derrotas experienciadas. Sempre tivemos a preocupação de registrar e documentar todos esses acontecimentos em vista da importância histórica das nossas vivências. Mas uma coisa nos faz falta quando olhamos para essa história: não temos registros de como as pessoas que fazem ou já fizeram parte desse Núcleo *significam* essa participação. Vale ressaltar que entendemos significar aqui não como um processo cristalizador de uma explicação ou de uma essência a ser desvelada, mas significação como *potência significativa*, processo intensivo de atualização dos afetos que perpassam o corpo do Núcleo.

Afinal, o que é “ser nucepequiano”? É exatamente disso (mas não apenas) que este artigo vem tratar. Como são narradas as primeiras impressões, o processo de entrada, a acolhida? Quais são as dificuldades e as alegrias, as dores e os prazeres de integrar o “Nuças”^{†††}?

Para a realização deste artigo, reunimos uma equipe de três integrantes do Núcleo, todos estudantes de Psicologia, porém em diferentes momentos do curso, e com as mais diversas experiências tanto no NUCEPEC como em outros campos de atuação. Entretanto, estamos cientes de que a diversidade de pessoas que o integram favorece a pluralidade de representações acerca do NUCEPEC e do

^{†††} No “dicionário nucepequiano”, essa é a forma carinhosa de tratamento quando nos referimos ao NUCEPEC.

“ser nucepequiano”, que vão além do que uma equipe de três pessoas pode trazer. Entendemos, assim como enunciado por Oliveira (2004, p. 233) que “Os lugares individuais poderiam ser, assim superados, enquanto ‘enquadres sociais’, tomados por uma maior possibilidade de troca interpessoal, onde as vivências apontem para inserções específicas e construção de lugares complementariáveis”.

Re-presentar (tornar presente novamente, da mesma forma que na apresentação *primeva*) a heterogeneidade afetiva dos integrantes do Núcleo nos parece uma aventura que toca o limiar da utopia, pois, apresentar textualmente o que se viveu e como se viveu nos parece impossível, haja vista a necessidade de recorrência a um conjunto de lembranças fragmentadas, que demandam organização e (re)construção cognitiva, para poderem ser expressas sob a forma de depoimentos. Entendemos com Bosi (1994, p. 55) que,

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da experiência do passado ‘tal como foi’, e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual.

Portanto, a lógica norteadora deste artigo será menos a da *representatividade* que a da *ressonância*, pois ousaremos, na tentativa de buscar uma *cartografia sentimental* do Núcleo, dar voz a esse plano intensivo das afetividades múltiplas que se reverberam nos discursos.

Mas em quê consiste este *método cartográfico* que utilizaremos aqui?

A cartografia, ao detectar paisagens, aclives e declives, cria formas de expressão, e vai se formando junto com o território (ROLNIK, 1989). Vai dando lugar ao que está em processo de constituição, não excluindo o cartógrafo do processo, eximindo-se assim da pretensa “neutralidade acadêmica” *reificante* dos processos

afetivos. Não se trata de trabalhar com mapas. Estes usam escalas baseadas em diferenças do relevo, do clima, da vegetação. Estas diferenças são determinadas e abordadas por códigos e por um *modus operandi* previamente determinados. Na Psicologia (assim como na Medicina), podemos conceber os critérios de normalidade como *mapas*, ou seja, um metro-padrão para medir e classificar aquilo que se observa. Entendemos que, caso aplicássemos um *mapa conceitual* rígido às experiências (ou aos territórios existenciais) aqui apresentadas, tudo o que viesse a diferir daquele tenderia a ser rejeitado. Como nos diz Aragon (2003, p. 16):

O cartógrafo, ao contrário, busca produzir uma língua, uma existência, no processo de mistura e separação das situações que percorre. Tenta dar voz àquilo que surge constantemente na atualidade de seu tempo, procurando não excluir o que é estranho ou angustiante por não ser previamente mapeado.

Neste intuito, recolhemos os depoimentos de integrantes deste núcleo, acreditando que a melhor forma de se vislumbrar a realidade (assim como esta se apresenta e se constrói narrativamente) do “ser nucepequiano” é através do *discurso* de quem o vive. Tais depoimentos foram recolhidos de estudantes de vários semestres do curso de Psicologia da UFC e que estão no NUCEPEC há mais de um ano, com experiências e atividades distintas em sua inserção no Núcleo. Todos preferiram colocar seu nome real neste texto para indicar a sua marca e a importância dessa experiência.

Concebemos, a partir das reflexões de Orlandi e Guimarães (2001 apud BRANDÃO, 2005), o discurso como uma dispersão de textos, um conjunto de enunciados, e a narrativa, aqui tomada como texto, como a proliferação dos sujeitos enunciativos e de suas respectivas posições enunciativas, como equivalente a um lugar de enunciação dos vários textos que constroem o sujeito, autor (narrador) do discurso.

Nesse contexto, trataremos as narrativas dos nucepequianos, ao mesmo tempo, como a matéria-prima de nossa cartografia afetiva, delineando os contornos dos sentimentos experimentados pelos diversos narradores, e como fio condutor de uma apresentação, ainda que resumida, da estrutura funcional do Núcleo. Concordamos com Brockmeier e Harré (2003, p. 525), pois,

Ao invés de conceber narrações como entidades cognitivas, lingüísticas, metalingüísticas ou ontológicas, sugerimos aqui considerá-las como *modus operandi* de práticas específicas de discurso. O termo narrativa designa uma variedade de formas inerentes em nossos processos de alcançar conhecimento, estruturar a ação e ordenar as experiências.

Trabalharemos com o entendimento de que o narrador colhe o que narra na experiência própria ou relatada, e transforma isso outra vez em experiência dos que ouvem a sua história (SEGRE, 1989), aqui apresentada sob a forma de relato textual. Ressaltamos, porém, que o intuito de nosso artigo *não* é o de operar uma análise discursiva metódica em todos os relatos aqui reproduzidos, mas antes tomá-los como “tijolos construtores da realidade”, nossa realidade cotidiana como membros do NUCEPEC, pois, como nos diz Smolka (2000, p. 16),

A possibilidade de falar das experiências, de trabalhar as lembranças de uma forma discursiva, é também a possibilidade de dar às ações embaçadas, confusas, dinâmicas, fragmentadas, certa organização e estabilidade. Assim a linguagem não é apenas instrumental na (re)construção das lembranças; ela é constitutiva da memória, em suas possibilidades e seus limites, em seus múltiplos sentidos, e é fundamental na construção da história.

É sobre um pouco da história do NUCEPEC, como ela é vivida, realizada e, principalmente, narrada pelos próprios nucepequianos, que falaremos mais nas linhas a seguir.

"E me fala de coisas bonitas que eu acredito
Que não deixarão de existir
Amizade, palavra, respeito, caráter, bondade, alegria e amor
Pois não posso, não devo, não quero viver
Como toda essa gente insiste em viver
E não posso aceitar sossegado qualquer sacanagem
Ser coisa normal..."

Iniciamos nossa empreitada cartográfica com os depoimentos, como citado no trecho da música – *“e me fala de coisas bonitas que não deixarão de existir...”* -, de alguns nucepequianos acerca dos momentos iniciais que representam o ingresso neste Núcleo:

Ao chegar, um sentimento de estranheza. Pessoas tão carinhosas, sempre dispostas a ajudar, companheiras, solidárias, responsáveis, sonhadoras, e o mais interessante: compromissadas e sempre defendendo os direitos e deveres e (sic) crianças e adolescentes que nem mesmo conheciam, em uma sociedade que quase não acredita em direitos. Logo depois um movimento de identificação e aproximação, com muitas pessoas que há dias eu só falava oi. Finalmente, aqui estou eu, não mais com esse sentimento de estranheza, mas com amor, orgulho, vontade de lutar, e cada vez mais, de me sentir nucepequiana. (Monike, estudante do sétimo semestre de Psicologia na UFC, integrante do NUCEPEC há três anos).

Esse sentimento de estranheza, expressado por Monike emerge, de certo modo, em todos os depoimentos. Assim, faz-se interessante que contextualizemos o leitor no primeiro movimento necessário para o ingresso no NUCEPEC: o *Treinamento Introdutório*.

O Treinamento Introdutório consiste, ao mesmo tempo, em fazer uma resenha das atividades do Núcleo, bem como realizar um rito de passagem para o ingresso neste. Nele são apresentadas as diversas atividades desenvolvidas, assim como é realizado o primeiro momento de integração com o grupo. Destacamos que a participação em tal treinamento não é necessariamente o primeiro contato com o grupo, porém é um requisito obrigatório para se pertencer ao NUCEPEC.

Falar do significado do NUCEPEC para mim não é fácil nem difícil: é simplesmente prazeroso! No NUÇAS, me sinto em casa! Sabe aquela sensação de conforto, de aconchego? É exatamente isso! Lembro que, na época em que entrei, tinha muito medo de tudo: de me expor, de errar, de falar, de me comprometer... Acabei fazendo tudo isso. É óbvio que não foi um mar de rosas, mas um mar muitas vezes de ressaca ou sem ondas. Esse lugar de lutas, de amizades, de algumas decepções e fracassos, mas certamente de muitas descobertas (há algo melhor que isso?) é certamente parte de mim: parte política, parte acadêmica, parte poética. (Juliana Frota da Justa Coelho, estudante do último semestre de Psicologia na UFC, integrante do NUCEPEC há cinco anos).

Por sua característica dinâmica, não experienciada em outros ambientes acadêmicos, é recorrente esse sentimento de estranheza, de temor à exposição ao novo, a esse modo diferenciado de gerir as questões relacionadas à criança e ao adolescente, bem como às próprias questões internas, particulares ao NUCEPEC.

Continuando o movimento de inserção, após o Treinamento Introdutório, os “pré-nucepequianos” são convidados a participar da *Reunião Geral* do Núcleo. Realizada com periodicidade semanal, esta reunião propõe-se a congregar o maior número possível de integrantes, visando ao exercício da deliberação coletiva, da socialização de conhecimentos e atividades desempenhadas no Núcleo, bem como à vivência de uma democracia participativa cotidiana.

Gostaríamos de ressaltar que, partindo desse movimento de atenção às questões internas, criaram-se mecanismos que oportunizam a troca de significados individuais da vivência institucional, a saber: a *Facilitação* e a *Dinâmica de Grupo*.

A *Facilitação* consiste em um processo de troca interpessoal diádica ou em pequenos grupos, onde o objetivo, como o próprio nome diz, é facilitar a inserção dos indivíduos em uma pequena rede de sociabilidade que favorece uma integração em uma rede maior. Nesse mesmo sentido, a *Dinâmica de Grupo* vem suprir a necessidade de trabalharmos as questões concernentes a um funcionamento harmonioso do grupo, de modo a desenvolvermos nossas atividades de forma mais completa e provida de sentido.

Difícil falar do que é ser nucepequiano. Mais fácil sentir. A entrada no Nucepec foi acolhedora. Vi ali reunidas pessoas que lutam juntas por uma causa, e que possuem um jeito diferente e bonito de trabalhar. Pessoas que se importam com discussões, que privilegiam a tomada de decisão em grupo, respeitando os diferentes pontos de vista que surgem, e acreditando no potencial de cada um. Pessoas que me encorajaram a assumir compromissos e a tomar a frente de projetos por acreditarem em mim e na minha contribuição. Uma das coisas que tornam o Nucepec tão bonito é a diversidade. Diversidade de pessoas, de pensamentos, de opiniões, de sentimentos, que se encontram no desejo de defender os direitos da criança e do adolescente. É por essa diversidade também que aprendi e ainda aprendo, a cada dia, nesse Núcleo. É um lugar único, de aprendizado, onde posso colocar na prática o que aprendo em sala de aula. Ser nucepequiano é mais do que consigo expressar em palavras. Só se entende o que é estar no Nucepec sentindo, vivendo. (Sacha, estudante do sétimo semestre de psicologia na UFC, integrante do NUCEPEC há três anos).

Além das atividades que compõem a entrada no Núcleo e os cuidados com os integrantes que já foram relatadas, o

nucepequiano deve estar engajado em pelo menos uma atividade de ação política, grupo de estudo, ação direta ou pesquisa, entendendo que estas atividades, em adição a seus objetivos específicos, têm suas ações voltadas para o desenvolvimento teórico e, ou, prático dos conteúdos trabalhados diretamente pelos indivíduos, dentro das temáticas abordadas pelo Núcleo. Deve estar também realizando pelo menos uma atividade administrativa, que por sua vez está voltada para a manutenção funcional do Núcleo e de suas atividades. Tem-se nesse grupo: a manutenção da biblioteca, da hemeroteca e da videoteca, todas especializadas na infância e na adolescência; a secretaria; as finanças; o gerenciamento das comunicações internas e externas ao Núcleo; o intercâmbio com outras instituições; a organização e coordenação de cursos e eventos; a coordenação colegiada do Núcleo e a manutenção da *home-page*.

Os grupos, para Enriquez (2001), se afirmariam a partir de um projeto comum, de uma representação coletiva, pensada e sentida, a qual expressaria o que o grupo é, o que quer vir a ser ou fazer e em que tipo de sociedade deseja intervir. E é deste projeto comum, nos embates cotidianos travados neste Núcleo, tendo por primazia a valorização da identidade pessoal e da autonomia através da construção coletiva, que Lis, vem nos falar:

O NUCEPEC pra mim é lugar de lutas cotidianas (e, ou, embates, como diz a Tia Ângela); de amizades; de conquistas; de rir e de chorar; de trabalhar muito e também de parar um pouquinho pra ler uma revista em quadrinho; lugar de sonhar e realizar; de tentar e não desistir; sabendo sempre que você não está sozinho (a)! Cheguei lá antes de entrar em sala de aula, no meu semestre zero da faculdade e, talvez por isso, o NUCEPEC sempre tenha sido tão importante na minha vida de estudante, embora algumas vezes eu tivesse mudado as prioridades. Lá eu conheci (e continuo conhecendo) pessoas legais, idéias legais. Lá eu me sinto de fato fazendo parte de um grupo, um grupo especial, no qual cada um é importante na hora das

decisões, no qual cada um é também responsável por si e pelo grupo! Um grupo que funciona diferente e, por acreditar no respeito às diferenças, permanece com a sua, entre pedras e barrancos! Enfim, lá eu aprendi que por sermos diferentes não precisamos conviver de formas desiguais, somos simplesmente diferentes, com essa diversidade toda fazendo o que é hoje o Nuças! (Lis Melo, estudante do último semestre de psicologia na UFC, integrante do NUCEPEC há seis anos).

Talvez o princípio número um para nós, nucepequianos, como citado por Oliveira (2004) seja o de mantermo-nos atentos aos fenômenos de encontro intra-grupais como marcas para uma nova aprendizagem afetiva de receber e promover o novo. E inserirmo-nos, a cada dia, no espaço grupal que nos cabe, fazendo as escolhas coerentes com a condição que nos encontramos: de partícipes do processo de transformação da visão social da criança e do adolescente como agentes de sua história e sujeitos de direitos.

Já faz um tempinho que estou no Nucepec. Segundo o dialeto interno, sou quase um 'dinossauro'. Depois de mais de três anos, é notório ver o Nucepec como um lugar de aprendizado acadêmico, profissional e humano. A heterogeneidade se mistura, muitas vezes, com a 'bagunça'; a molecagem com o desleixo; os risos com as lágrimas; por isso fica difícil separar as coisas (leia-se: sentimentos) dentro do e em relação ao Nucepec. Diante de tanta miscelânea, às vezes fica complicado separar também quem 'somos nós' e quem é 'o Nucepec em si'. Mas não tem problema: acho que é nessa 'brincadeira' que as coisas se constroem há tanto tempo (pra depois serem destruídas, dando lugar à novidade, que por sua vez, não pára de se renovar). (Paulo André, estudante do oitavo semestre de psicologia na UFC, integrante do NUCEPEC há quatro anos).

Concluimos, este artigo com a fala de Paulo André que nos fala de uma “brincadeira”, da construção coletiva que é *ser e fazer-se* nucepequiano. Acreditamos que o “Nuças” é realmente tudo isso que foi citado acima, cada integrante enalteceu um ou mais pontos que ensaiamos costurar na nossa “colcha de retalhos”.

Por fim, neste espírito nucepequiano de ser, de agir com leveza e harmonia na defesa da vida e da cidadania, num clima de constante descontração é que alegamo-nos e parabenizamos a todos os nucepequianos pelos 21 anos de atuação ininterrupta e convidamos os solidários à causa da criança e do adolescente a, brincando de bola de meia, bola de gude, nos dar as mãos.

Bola de meia, bola de gude
O solidário não quer solidão
Toda vez que a tristeza me alcança
O menino me dá a mão.
(NASCIMENTO; BRANT, 2005)

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ARAGON, L. E. P. A espessura do encontro. **Interface** - comunicação, saúde, educação, v.7, n.12, p.11-22, 2003.

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembrança de velhos. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRANDÃO, T.O. **Narrativas de vida** – experiência, memória e sofrimento nos discursos de mulheres da periferia de Messejana. 2005. 138 f. Dissertação (Mestrado) – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

BROCKEIMER, J.; HARRÉ, R. Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. **Psicologia reflexão e crítica**. Porto Alegre, v.16, n. 3, p. 525-535, 2003. Disponível em: <http://test.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722003000300011&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 13 fev. 2005.

ENRIQUEZ, E. O vínculo grupal. In: MACHADO, M. N. da M; CASTRO, E. de M; ARAUJO, J. N. G. de; ROEDEL, S. (Orgs.). **Psicossociologia, análise social e intervenção**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.56-69.

SEGRE, C. **Enciclopédia Einaudi**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 1989. v. 17.

NASCIMENTO, Milton; BRANT, Fernando. **Amigo**. [S.l.]: Warner Music Brasil, 1995. 1CD.

OLIVEIRA, S. K. de M. Psicologia: lugares e relações. In: VASCONCELOS, M. de F. (Org.). **Diversidade cultural e desigualdade: dinâmicas identitárias em jogo**. Fortaleza: EDUFEC, 2004. p. 223-242.

CINE NUCEPEC: DISCUTINDO A INFÂNCIA E A ADOLESCÊNCIA ATRAVÉS DE FILMES

*Juliana Frota da Justa Coelho**

RESUMO

Este artigo propõe-se a relatar o histórico do “CINE NUCEPEC: Discutindo a Infância e a Adolescência através de Filmes”, atividade vinculada ao Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisas sobre a Criança (NUCEPEC), Projeto de Extensão da Universidade Federal do Ceará (UFC). Tendo como ponto de partida a exibição de filmes, o CINE NUCEPEC visa discutir, problematizar, socializar e construir conhecimento acerca da infância e da adolescência. A referida atividade teve início em abril de 2004 e mantém-se ativa desde então. Até o momento foram exibidos 15 filmes, que contaram com um público de estudantes universitários, secundaristas e representantes de ONG’s que atuam em defesa dos direitos da criança e do adolescente. Após as exposições é realizado um debate, que se constitui em um importante momento de troca de experiências e construção coletiva desta atividade.

Palavras-chave: Infância. Adolescência. Extensão universitária. Filmes.

1 ABERTURA

Este artigo objetiva relatar o histórico do “CINE NUCEPEC: Discutindo a Infância e a Adolescência através de Filmes”, uma das atividades desenvolvidas pelo Núcleo Cearense de Estudos e

* Psicóloga, mestranda do Programa em Pós-Graduação em Sociologia da UFC e consultora do Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisas sobre a Criança (NUCEPEC).

Pesquisas sobre a Criança (NUCEPEC). Optou-se por utilizar como referencial teórico apenas os objetivos e princípios do NUCEPEC, já que a referida atividade abrange uma imensa variedade de temas abordados pelo Núcleo.

Antes de iniciar o relato sobre o CINE NUCEPEC, faz-se necessário uma breve apresentação do Núcleo ao qual ele se vincula. O Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisas sobre a Criança (NUCEPEC) é um Projeto de Extensão da Universidade Federal do Ceará (UFC). Foi criado em 1984, tendo recentemente comemorado seus 21 anos de criação (02/08/05), atuando em defesa dos direitos da criança e do adolescente. Entre seus princípios norteadores, destacam-se: defesa da vida e da cidadania; compromisso com a transformação da sociedade, rumo à justiça e à solidariedade; visão da criança e do adolescente como agentes da sua história; compromisso social da Universidade; valorização da autonomia e da construção coletiva. Objetiva contribuir para o processo de construção da cidadania da criança e do adolescente; gerar e socializar informações acerca da infância e da adolescência; além de colaborar com a capacitação e o aperfeiçoamento de recursos humanos na área da criança e do adolescente. Para a consecução destes objetivos, integra ações de ensino, pesquisa e extensão. Vale ressaltar que conta com uma biblioteca, uma videoteca e uma hemeroteca especializadas na temática infanto-juvenil. Entre as universidades públicas brasileiras, é o segundo núcleo universitário a engajar-se na defesa e promoção dos direitos da infância e adolescência, sendo pioneiro na região Nordeste.

A equipe do CINE NUCEPEC acredita que uma das formas de promover a discussão e a reflexão sobre a infância e a adolescência consiste na exibição e posterior discussão de filmes que retratem crianças e, ou adolescentes sob variados pontos de vista e situações.

No decorrer do artigo, discorrer-se-á sobre o surgimento da referida atividade, como ela se desenvolve, sua importância para o NUCEPEC e para a UFC.

2 PRIMEIRAS CENAS

O momento crucial da “gestação” do CINE NUCEPEC foi durante a Reunião de Avaliação e Planejamento do NUCEPEC⁺⁺⁺, ocorrida em janeiro de 2004. Na ocasião, foi comunicada a proposta dessa atividade e sondado o interesse dos integrantes do Núcleo em participar da equipe organizadora.

Um dos fatos preponderantes para a criação dessa atividade de extensão foi a constatação, por parte de alguns estudantes do curso de Psicologia e também membros do referido Núcleo, da escassez, nas teorias da Psicologia do Desenvolvimento, de um enfoque mais contextualizado e crítico da criança e do adolescente. Era freqüente deparar-se com escalas comportamentais ou com fórmulas universalizantes pré-fabricadas de infância e adolescência, verdadeiras “receitas de bolo” que indicavam os caminhos verdadeiros para compreender e lidar com elas.

Através de variadas formas de atuação, o NUCEPEC vem contribuindo para essa desmistificação. Olhando para a história recente do Núcleo, percebe-se que diferentes linguagens são utilizadas com esse propósito: artes plásticas e teatro (Projeto Novas Cores^{§§§}), teatro-debate (esquete “Você viu a Rosinha?^{****}”), brinquedo (Projeto Brinquedoteca no Abrigo Tia Júlia⁺⁺⁺⁺), entre outros. Levando em conta

⁺⁺⁺ Reunião semestral na qual todas as atividades do NUCEPEC são avaliadas e planejadas.

^{§§§} Projeto desenvolvido em parceria com a ONG Instituto Ignez Fiúza, que busca gerar na comunidade um processo de educação através da arte, colaborar para a construção da cidadania, estimular a criatividade, o auto-conhecimento e a autonomia de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

^{****} Atividade conjunta do NUCEPEC, NEGIF (Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero, Idade e Família) e CAJU (Centro de Assessoria Jurídica). Visa discutir a problemática do trabalho doméstico infanto-juvenil através da apresentação do referido esquete, que mostra o drama de uma mãe que não encontra filha de dez anos, que aceitou um convite para morar com sua madrinha sob o pretexto de que dessa maneira teria a oportunidade de estudar.

⁺⁺⁺⁺ Articulação com a organização governamental Abrigo Tia Júlia. Objetiva uma intervenção capaz estimular o lúdico no Abrigo, bem como trabalhar questões que perpassam o desenvolvimento infantil de uma maneira geral.

a afinidade de alguns integrantes do NUCEPEC com a sétima arte (cinema), pensou-se: por que não filmes?

O cinema pode ser visto como uma fonte de documentação histórica. Pode retratar a atualidade de determinada sociedade bem como diferentes épocas. Através de suas imagens propaga idéias, representações sociais, pode servir de propaganda política, difundir estilos de vida e até criar novas realidades. Reflete o contexto cultural da época em que é realizado mesmo tratando-se de um filme de ficção científica.

Considerando a imensa variedade de filmes que tratam da questão da infância e da adolescência e tendo em vista que são um meio de comunicação muito apreciado pelo público em geral, concluiu-se que seriam ótimos veículos para suscitar debates acerca de diversos aspectos relacionados às referidas temáticas.

Portanto, o principal objetivo do CINE NUCEPEC consiste na criação de um espaço de diálogo, socialização e construção de conhecimento acerca da(s) infância(s) e da(s) adolescência(s), enfatizando o caráter histórico-cultural dessas categorias e a importância desse enfoque para a atuação tanto do psicólogo quanto de outras profissões que lidem com esse público. Através da exibição de filmes que contemplem diferentes contextos, pode-se, de alguma maneira, entrar em contato com realidades bastante diferentes daquela em que vivemos, contribuindo para um olhar plural e desmistificado da criança e adolescente.

Não é difícil lembrar de situações nas quais se pode observar a visão cristalizada e naturalizada. Quem nunca escutou que a infância é a época da inocência ou que a adolescência é essencialmente uma fase de crises existenciais e rebeldia? Essa concepção perpassa não apenas as conversas com amigos ou familiares, mas também a prática de diversos profissionais que lidam diretamente com essa faixa específica da população. A consequência mais direta é a falta de escuta e a imposição do olhar adultocêntrico, que findam por impedir a possibilidade de diálogo.

Após algumas reuniões da equipe organizadora do CINE NUCEPEC, nas quais discutiram-se os objetivos, prováveis filmes a ser

exibidos, local da exibição, divulgação e metodologia, finalmente foi estabelecido que as atividades teriam início no mês de abril do ano de 2004.

3 LUZ, CÂMERA, AÇÃO: A METODOLOGIA DO CINE NUCEPEC

No dia 07 de abril de 2004, o CINE NUCEPEC exibiu seu primeiro filme: “As Virgens Suicidas⁺⁺⁺”. Inicialmente estabeleceu-se que as exibições seriam quinzenais, às quartas-feiras, às 19h, nas dependências do NUCEPEC. Antes de o filme começar, uma das integrantes da equipe apresentava a proposta da atividade e deixava claro que após a exibição teríamos um momento reservado para a discussão. No decorrer das exibições, tanto o horário quanto o local modificaram-se. Atualmente, o CINE NUCEPEC ocorre em um espaço maior (sala da Pós-Graduação em Psicologia da UFC), às 18:30h.

As exibições são gratuitas e abertas ao público, não se restringindo aos alunos do curso de Psicologia, visando dessa forma contemplar diferentes pontos de vista. Também faz parte dos objetivos dessa atividade proporcionar um espaço agradável e acolhedor para aqueles que comparecerem. Tradicionalmente, antes de iniciar o filme, vendemos o “kit pipoca + refrigerante” a um preço simbólico (50 centavos). O dinheiro arrecadado é utilizado para cobrir custos com locação de fitas ou DVDs, com as pipocas, refrigerantes e com a divulgação.

Após o término do filme, o debate. Integrantes da equipe do CINE e do NUCEPEC facilitam a discussão. É certamente um dos

⁺⁺⁺ AS VIRGENS suicidas. Direção: Sofia Coppola. Produção: Francis Ford Coppola, Julie Costanzo, Dan Halsted, Chris Hanley/American Zoetrope e Muse Productions. Roteiro: Sofia Coppola. Elenco: [James Woods](#), [Kathleen Turner](#), [Kirsten Dunst](#), [Josh Hartnett](#) e Hanna R. Hall. c2000. 1 DVD (97 min).

momentos mais ricos, pois o público, incluindo os nucepequianos^{§§§§}, opina sobre o que mais achou interessante. É sempre surpreendente dar-se conta da diversidade de pontos de vista. Muitas vezes os comentários direcionam-se para rumos que surpreendem. Outra forma de feedback consiste nas Fichas de Avaliação, entregues para cada pessoa que comparece ao CINE NUCEPEC. Nelas, pode-se opinar sobre os filmes bem como sugerir outros. Dessa maneira, seu percurso constrói-se coletivamente.

Procura-se sempre escolher filmes que abordem temas variados, épocas diferentes, culturas diversas, tendo como “mote” a infância e, ou a adolescência. Até o momento, foram discutidos temas como: gênero, amizade, sexualidade, situações de risco pessoal e, ou social, exploração e abuso sexual de adolescentes, tráfico de seres, relações familiares, estilos de vida, direitos e deveres, repressão, enfim, diferentes vivências de infância e adolescência.

Em 2005, o CINE NUCEPEC abriu espaço para uma parceria com os Grupos de Estudo do NUCEPEC, passando a exibir também filmes que contemplem a infância e a adolescência dentro da particularidade de cada um destes. O primeiro fruto da parceria foi a exibição do filme “O Pequeno Príncipe^{*****}”, que contou com a participação do Grupo de Estudos em Psicologia Analítica.

Ainda em relação aos filmes, vale ressaltar que estes muitas vezes evocam fortes sentimentos, que “transbordam” na fala das pessoas nos momentos de discussão.

4 (RE)CONSTRUÇÃO DO FILME PELO PÚBLICO

O CINE NUCEPEC não existiria sem os momentos de debate. Através do embate de idéias, abre-se uma possibilidade de ressignificação (ou não) de conceitos até então tido como imutáveis

^{§§§§} Forma carinhosa como os integrantes do Núcleo referem a si mesmos.

^{*****} O PEQUENO príncipe. Direção: Stanley Donen. Produção: Stanley Donen e Joseph Tandet/Paramount Pictures. Roteiro: Alain Jay Lerner. Elenco: [Richard Kiley](#), [Steven Warner](#), [Bob Fosse](#) e [Gene Wilder](#). c1974. 1 DVD (88 min).

acerca da criança e do adolescente, favorecendo a desmistificação destes e a (re)construção de saberes a eles relacionados. Nesse tópico, o foco será posto nos discursos do público acerca dos filmes.

Como foi dito acima, por diversas vezes ocorre uma identificação das pessoas com os enredos mostrados na tela. Após a exibição do filme “E sua Mãe Também^{††††}”, um estudante de Psicologia comentou que, em sua opinião, este é o filme que melhor retrata a adolescência masculina contemporânea. Afirmou também que não se emocionou ao assistir ao filme “As Virgens Suicidas”, pois ele retrataria a adolescência feminina ao mostrar, entre outras situações, a repressão sexual sofridas pelas garotas.

Conhecidas representações sociais emergem no decorrer dos discursos. Em relação ao filme “Kolya – Uma Lição de Amor^{††††}”, um estudante de Direito escreveu em sua Ficha de Avaliação:

Achei o filme muito bom, principalmente devido à construção de uma relação entre pessoas estranhas, que acaba se tornando uma relação paternal. E essa relação tornou-se fácil devido ao convívio com um garoto inocente. (Ficha de Avaliação - Filme “Kolya – Uma Lição de Amor”).

A “inocência infantil” aparece como um atributo inerente à criança, aspecto essencial para o sucesso da amizade entre as duas personagens, segundo o estudante. Geralmente associa-se à “inocência infantil” qualidades que nem sempre são ditas, mas subentendidas: imaturidade, pouca inteligência, enfim, incapacidade para compreender o “mundo dos adultos”. Esta concepção certamente constrói-se a partir

^{††††} E SUA MÃE também. Direção: Alfonso Cuarón. Produção: Alfonso Cuarón e Jorge Vergara/Anhele Producciones / Besame Mucho Pictures. Roteiro: Alfonso Cuarón e Carlos Cuarón. Elenco: [Diego Luna](#), [Gae Garcia Bernal](#), Nathan Grinberg e Maribel Verdú. c2001. 1 DVD (65 min).

^{††††} KOLYA – uma lição de amor. Direção: Jan Svěrák. Produção: [Eric Abraham](#), [Jan Sverák](#)/Warner Home Vídeo. Roteiro: [Pavel Taussig](#), [Zdenek Sverak](#). Elenco: [Zdenek Sverak](#), [Andrej Chalimon](#), [Libuse Safránková](#) e [Ondrej Vetchý](#). c1996. 1 DVD (105 min). Produzido por Warner Vídeo Home.

de um lugar de verdade adultocêntrico, que veicula a representação da criança como um “adulto pequeno”, portanto inferior.

Após a exibição de “Juventude Transviada”^{§§§§§}, que retrata a rebeldia da juventude americana pós- II Guerra Mundial, alguém perguntou: “*Mas isso é rebeldia?*”. Talvez não seja rebeldia em 2005, mas certamente era em 1955, ano da realização do filme.

Inocência e rebeldia. Duas das representações sociais mais fortes acerca, respectivamente, da infância e da adolescência. Não se pretende dizer que estas “qualidades” não existam, mas atentar ao fato de que estão sempre sendo ressignificadas, reconstruídas cotidianamente.

“A Maçã”^{*****}, abriu o semestre 2005.1 do CINE NUCEPEC. Ao mostrar a situação de duas irmãs pré-adolescentes gêmeas, no Irã, que passaram 11 dos seus 13 anos de vida trancafiadas pelo pai religioso, provocou reações de espanto em boa parte das pessoas:

Filme belíssimo. A principal agressora é a sociedade, que ensinou noções equivocadas de religião ao pai da menina (...) deixou ambas 11 anos aprisionadas sem tomar providência nenhuma contra os genitores delas. (Ficha de Avaliação-Filme “A Maçã”).

Uma história forte, que impacta. Conviver numa sociedade “livre” nos torna sensíveis ao que acontece com as duas meninas nesse filme. A questão da análise de valores é, certamente, o grande ponto do filme. (Ficha de Avaliação-Filme “A Maçã”).

^{§§§§§} JUVENTUDE transviada. Direção: Nicholas Rey. Produção: David Weisbart/Warner Bros. Roteiro: Stewart Stern. Elenco: [James Dean](#), Natalie Wood, Sal Mineo e Jim Backus. c1955. 1 DVD (111 min). Produzido por Warner Vídeo Home.

^{*****} A MAÇÃ. Direção: Samira Makmalbaf. Produção: MK2 Productions/Makhmalbaf Productions. Roteiro: Mohsen Makhmalbaf. Elenco: Azizeh Mohamadi, Ghorban Ali Naderi, Massoumeh Naderi e Zahra Naderi. c1998. 1 DVD (86 min).

O choque de culturas foi evidente e uma das opiniões mais unânimes foi: a sociedade iraniana agride as mulheres. O rosto coberto, a obediência irrestrita ao homem, a vida programada especialmente para o espaço privado do seio familiar. Quando as meninas do filme se libertaram da redoma doméstica, logo começaram a passar por uma pedagogia imposta pelos pais, necessária para que fossem bem aceitas em sua sociedade: a aprendizagem de atividades do lar. As mulheres que assistiram ao filme revelaram-se incomodadas com essas “questões” de gênero, que não diferem totalmente daquelas de nossa sociedade ocidental.

Qual seria a “adolescência ideal” para as garotas? Ter acesso a shoppings *centers*, poder ir a festas e escolher as últimas tendências da moda? Nem sempre a nossa adolescência se “encaixa” em costumes de outros países suscitando, algumas vezes, as perguntas: será que a adolescência como conhecemos existe no mundo todo? Se não, como devemos encará-la? Poderíamos afirmar que existe um adolescer certo e um errado? Questionamentos importantes para uma tomada de consciência de que multiplicidades existem e devem ser levadas em conta quando se pretende abordar questões referentes aos adolescentes.

Um dos filmes que mais causou impacto foi “Para Sempre Lilya”^{†††††}, que conta a história de uma adolescente que vive em condições precárias na Rússia atual. Lilya acaba envolvendo-se com drogas e tornando-se escrava branca contra sua vontade.

A exposição da infância e da adolescência miserável na Rússia evocou inevitáveis comparações com a realidade brasileira: o que fazer com nossas crianças e adolescentes que passam por essas situações? Necessidade de políticas públicas eficazes, responsabilização do Estado e da sociedade civil, direitos humanos... Certamente havia muito que discutir, mas a dura realidade da protagonista e de seu amigo

^{†††††} PARA SEMPRE LILYA. Direção: Lukas Moodyson. Produção: Lars Jönsson/Svenska Filminstitutet/Zentropa Entertainments/Nordisk Film & TV Fond/Memfis Film. Roteiro: Lukas Moodyson. Elenco: Oksana Akinshina, Artyom Bogucharsky, Lyubov Agapova e Liliya Shinkaryova. c2002. 1 DVD (109 min).

de 12 anos contribuiu para uma situação inédita: logo após a exibição, o público saiu “desnortado”. Não houve discussão, algumas pessoas preencheram a Ficha de Avaliação enquanto outras saíram literalmente chorando:

Sem comentários. Só chorei muito. (Ficha de Avaliação-Filme “Para Sempre Lilya”).

Desembaraço perante a vida. Duas pessoas sem ter a quem entregar a sua atenção, se entregam aos mínimos prazeres. (Ficha de Avaliação-Filme “Para Sempre Lilya”).

A “falta” do debate não foi considerada um fracasso. O deixar-se afetar, mesmo que silencioso, é parte essencial de um movimento de abertura para novos questionamentos. E quem foi que disse que se emocionar com algo impede a construção de conhecimento?

O recorde de bilheteria do CINE NUCEPEC, até o momento, deu-se quando da exibição de “O Pequeno Príncipe”, em parceria com o Grupo de Estudos em Psicologia Analítica. As metáforas do principezinho evocaram uma grande variedade de pontos de vista. Alguns comentários do público:

Um filme belíssimo que trata de forma singular a visão da criança em vários âmbitos. Por exemplo, diante do mal, ou da morte (serpente), do sentido da amizade. Retrata também a forma como a sociedade vê a criança, nos permitindo a abordagem de vários temas. (Ficha de Avaliação-Filme “O Pequeno Príncipe”).

Zzzzz... Zzzzzz... (Ficha de Avaliação-Filme “O Pequeno Príncipe”).

Algumas pessoas enxergaram aspectos de sua infância; outras, lições para o mundo adulto. Alguns questionamentos foram

bastante enfatizados na discussão após o filme: quem é mais ingênuo? O pequeno príncipe ou o aviador? A criança ou o adulto? Interessante observar que, ao indagar sobre as “hierarquias de sapiência” (adulto/sábio, criança/não-sábia), abre-se uma brecha para a crítica do cristalizado. Através dela, quem sabe, a infância, a adolescência e mesmo a adultícia possam ser vistas como diferentes ao invés de inferiores ou superiores uma às outras.

Obviamente, não será possível citar todas as discussões ocorridas após os 15 filmes já exibidos. No entanto, faz-se clara a riqueza da troca de experiências suscitadas a partir dessas 15 histórias, que certamente não chegaram ao fim.

5 CRÉDITOS FINAIS

Qual seria a importância do CINE NUCEPEC para o NUCEPEC? O CINE pode ser compreendido com um espaço de debate e diversão. Ao mesmo tempo em que se discutem diversos aspectos relacionados à infância e à adolescência, pode-se comer pipoca, beber refrigerante, rir, chorar e até mesmo namorar! Dessa forma, essa atividade parte do pressuposto de que é possível construir conhecimento dando vazão às emoções, mesmo que estas sejam consideradas tolas.

Atualmente, na cidade de Fortaleza, há um interessante movimento de criação de cineclubes⁺⁺⁺⁺⁺, inclusive dentro das Universidades. O CINE NUCEPEC insere-se nesse movimento, porém com um claro cunho político: contribuir para a desmistificação da infância e da adolescência e para a visão de que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos. Esse cunho político abrange não apenas o NUCEPEC, mas também a UFC, já que o Núcleo está diretamente ligado a ela.

⁺⁺⁺⁺⁺ Locais destinados à exibição periódica de filmes, geralmente temáticos.

Até o momento, as exibições ocorreram nas dependências da UFC (NUCEPEC e sala da Pós-Graduação em Psicologia), contando com um público principalmente de estudantes de variados cursos, faculdades e Universidades (Universidade Federal do Ceará, Universidade Estadual do Ceará, Faculdade 7 de Setembro, Universidade Estadual Vale do Acaraú, entre outras), alguns estudantes de cursinho pré-vestibular e alguns representantes de ONG's de defesa dos direitos das crianças e adolescentes.

Um das metas para os semestres seguintes é levar o CINE NUCEPEC para as crianças e adolescentes. Afinal, um dos princípios norteadores do NUCEPEC é dá-los voz ao invés de cair na perigosa armadilha de simplesmente “escrever e falar sobre”. No entanto, a possibilidade de um CINE NUCEPEC itinerante (nas escolas, nas associações de bairros, etc) não exclui sua realização dentro da Universidade, já que esse *locus* tem grande importância política no Brasil.

A Universidade Pública possui um compromisso social, fato que deve ser sempre lembrado em épocas neoliberais e individualistas. Por acreditar nesse espaço, o CINE NUCEPEC também contribui para a valorização do papel da UFC na transformação do contexto cearense e brasileiro.

Concluindo (ou seria melhor recomeçando?), a trilha do CINE NUCEPEC e suas imagens em movimento começa a “fincar pé” no terreno da luta em prol dos direitos da criança e do adolescente. Não se trata de um percurso de *happy endings* (finais felizes), mas da construção cotidiana de um roteiro repleto de cenas de terror, comédia, suspense e amor.

Filmes exibidos até o momento: As Virgens Suicidas (USA/1999, direção: Sofia Coppola); Ardena, a Ilha que não Existe (ITA/1997, direção: Luca Barbareschi); E sua Mãe Também (MEX/2001, direção: Alfonso Cuarón); Vidas sem Rumo (USA/1983, direção: Francis F. Coppola); Juventude Transviada (USA/1955, direção: Nicholas Rey); Minha Vida em Cor de Rosa (FRA/1997, direção: Alain Berliner); Bem-Vindo à Casa de Bonecas (USA/1995, direção: Todd Solondz); Pixote – A Lei do mais Fraco (BRA/1980,

direção: Hector Babenco); A Maçã (IRÃ/1998, direção: Samira Makmalbaf); Kolya – Uma Lição de Amor (República Tcheca/1996, direção : Jan Svěrák); Conta Comigo (USA/1986, direção: Rob Reiner); O Pequeno Príncipe (USA/1974, direção: Stanley Donen); Para Sempre Lilya (Co-produção Suécia e Dinamarca/2002, direção: Lukas Moodyson); Elefante (USA/2004, direção: Gus Van Sant); Cama de Gato (BRA/2002, direção: Alexandre Stockler).

6 FILMOGRAFIA

A MAÇÃ. Direção: Samira Makmalbaf. Produção: MK2 Productions/Makhmalbaf Productions. Roteiro: Mohsen Makhmalbaf. Elenco: Azizeh Mohamadi, Ghorban Ali Naderi, Massoumeh Naderi e Zahra Naderi. c1998. 1 DVD (86 min).

ARDENA, a ilha que não existe. Direção: Luca Barbareschi. Produção: Casanova Entertainment/Medusa Film. Roteiro: Anna Samuelli e Luca Barbareschi. Elenco: Luca Barbareschi, Lucrezia Lante Della Rovere, Isa Barzizza e Arnoldo Foà. c1997. 1 DVD (165 min).

AS VIRGENS suicidas. Direção: Sofia Coppola. Produção: Francis Ford Coppola, Julie Costanzo, Dan Halsted, Chris Hanley/American Zoetrope e Muse Productions. Roteiro: Sofia Coppola. Elenco: [James Woods](#), [Kathleen Turner](#), [Kirsten Dunst](#), [Josh Hartnett](#) e Hanna R. Hall. c2000. 1 DVD (97 min).

BEM-VINDO à casa de bonecas. Direção: Todd Solondz. Produção: Todd Solondz/Suburban Pictures. Roteiro: Todd Solondz. Elenco: Heather Matarazzo, Matthew Faber, Daria Kalinina e Brendan Sexton III. c1995. 1 DVD (89 min).

CAMA de gato. Direção: Alexandre Stockler. Produção: Prodigio Filme. Roteiro: Alexandre Stockler. Elenco: Caio Blat, Rodrigo Bolzan, Cainan Baladez e Rennata Airoidi. c2002. 1 DVD (92 min).

CONTA comigo. Direção: Rob Reiner. Produção: Bruce A. Evans, Raynold Gideon e Andrew Scheinman/ Columbia Pictures Corporation. Roteiro: Raynold Gideon e Bruce A. Evans. Elenco: Wil Wheaton, [River Phoenix](#), [Corey Feldman](#) e [Jerry O'Connell](#). c1986. 1 DVD (87 min).

E SUA MÃE também. Direção: Alfonso Cuarón. Produção: Alfonso Cuarón e Jorge Vergara/Anhelo Producciones / Besame Mucho Pictures. Roteiro: Alfonso Cuarón e Carlos Cuarón. Elenco: [Diego Luna](#), [Gae Garcia Bernal](#), Nathan Grinberg e Maribel Verdú. c2001. 1 DVD (65 min).

ELEFANTE. Direção: Gus Van Sant. Produção: Dany Wolf/HBO Films/Blue Relief Productions/Meno Films/Pie Films/Fearmakers Studios. Elenco: Alex Frost, Eric Deulen, John Robinson e Elias McConnell. c2003. 1 DVD (81 min).

JUVENTUDE transviada. Direção: Nicholas Rey. Produção: David Weisbart/Warner Bros. Roteiro: Stewart Stern. Elenco: [James Dean](#), Natalie Wood, Sal Mineo e Jim Backus. c1955. 1 DVD (111 min). Produzido por Warner Vídeo Home.

KOLYA – uma lição de amor. Direção: Jan Svěrák. Produção: [Eric Abraham](#), [Jan Svěrák](#)/Warner Home Vídeo. Roteiro: [Pavel Taussig](#),

[Zdenek Sverak](#). Elenco: [Zdenek Sverak](#), [Andrej Chalimon](#), [Libuse Safránková](#) e [Ondrej Vetchý](#). c1996. 1 DVD (105 min). Produzido por Warner Vídeo Home.

MINHA VIDA em cor de rosa. Direção: Alain Berliner. Produção: Carole Scotta/Canal Plus. Roteiro: Chris Vander Stappen e Alain Berliner. Elenco: Michéle Laroque, Hean-Philippe Ecoffey, Hélène Vincent e George du Fresne. c1998. 1 DVD (98 min).

O PEQUENO príncipe. Direção: Stanley Donen. Produção: Stanley Donen e Joseph Tandet/Paramount Pictures. Roteiro: Alain Jay Lerner. Elenco: [Richard Kiley](#), [Steven Warner](#), [Bob Fosse](#) e [Gene Wilder](#). c1974. 1 DVD (88 min).

PARA SEMPRE LILYA. Direção: Lukas Moodyson. Produção: Lars Jönsson/Svenska Filminstitutet/Zentropa Entertainments/Nordisk Film & TV Fond/Memfis Film. Roteiro: Lukas Moodyson. Elenco: Oksana Akinshina, Artyom Bogucharsky, Lyubov Agapova e Liliya Shinkaryova. c2002. 1 DVD (109 min).

PIXOTE – a lei do mais fraco. Direção: Hector Babenco. Produção: Paulo Francini e José Pinto/Embrafilme/HB Films. Roteiro: Hector Babenco e Jorge Durán. Elenco: Fernando Ramos da Silva, [Marília Pera](#), Jorge Julião e Gilberto Moura. c1981. 1 DVD (127 min).

VIDAS sem rumo. Direção: Francis F. Coppola. Produção: Gary Frederickson e Fred Roos/Zoetrope Studios/Pony Boy. Roteiro: Kathleen Rowell. Elenco: C. Thomas Howell, [Matt Dillon](#), [Ralph Macchio](#) e [Patrick Swayze](#). c1983. 1 DVD (91 min).

PREVENÇÃO À VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

*Elaine Marinho Bastos**

RESUMO

Este artigo busca vislumbrar uma temática que se coloca como invisível e indizível na sociedade. Crianças e adolescentes, de ambos os sexos, sofrem violência sexual diariamente em várias localidades do Brasil, provocando conseqüências as mais variadas para o desenvolvimento psíquico, físico, emocional e social desses seres que buscam a formação de suas identidades. É importante a compreensão do fenômeno, sua classificação em abuso e exploração, suas características para seu enfrentamento e prevenção. Crianças e adolescentes são pessoas em condição peculiar de desenvolvimento, com proteção integral garantida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, que entre seus artigos acentua o dever de denúncia de qualquer cidadão que se depare com algum tipo de suspeita ou veracidade de um caso de violência, seja ela qual for, contra menores de 18 anos. Os direitos sexuais garantem o exercício de sua sexualidade de forma livre, considerando sua etapa de desenvolvimento e capacidade de discernimento para a realização do seu desejo. Crianças e adolescentes gozam de todos os direitos inerentes à pessoa humana. Eles possuem o direito de ter direitos e devem ser defendidos diante de situações que violem seus direitos, sendo obrigação de cada um de nós essa proteção.

* Assistente Social, Especialista em Violência Doméstica contra crianças e adolescentes pelo LACRI - USP. Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará - UFC, integrante do Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisas sobre a Criança – NUCEPEC, projeto de extensão do Departamento de Psicologia da UFC.

Palavras-chave: Crianças e adolescentes. Violência sexual. Direitos, prevenção e enfrentamento.

1 VIOLÊNCIA SEXUAL: MITO OU REALIDADE?

Atualmente, a violência contra crianças e adolescentes é um tema que vem sendo discutido cada vez mais profundamente no Brasil. Não é uma questão nova, é algo que acontece diariamente em vários locais e que precisa ser discutido, evitando-se sua banalização. Faleiros (1998) define violência como um ato que implica uma relação de agressão/vitimização através de provocação pelo agressor de danos ou prejuízos a um vitimizado, sendo sempre relacionada ao poder.

Entre os mais variados tipos de violência cometidos contra estes seres humanos está a violência sexual contra crianças e adolescentes. Um tipo de violência com traços de invisibilidade e impunidade, relação autoritária e assimétrica de poder, exercida pelo adulto sobre a criança, independente de classe social ou idade, colocando a criança numa situação de coisificação, submissão de desejos e desejos do outro, não a vendo como sujeito de direitos, mas como objeto da autoridade e satisfação dos pais ou responsáveis. A promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, pelo governo federal brasileiro, em 1990, tem como claro objetivo proteger as crianças e adolescentes da própria sociedade que os encerra. Os dados estatísticos, raros, mas que mostram alguma coisa sobre os reais acontecimentos, provam a necessidade de uma lei que proteja nossas crianças e adolescentes até mesmo de quem achamos que estaria nesse papel.

2 DEFINIÇÕES IMPORTANTES PARA A COMPREENSÃO DO FENÔMENO

Para um bom entendimento do fenômeno, e prevenção de situações deflagradoras relacionadas ao mesmo, deve-se evitar estigmatizações, preconceitos e formulações de teorias retiradas do senso comum, sendo para isso necessárias explicações e definições claras para a compreensão desse fenômeno complexo e multideterminado. Trabalhar com a prevenção é uma forma de tentar interferir na concretização das ações de uma possível família abusiva e exploradora. Para isso buscam-se autores que trabalham com a temática e podem dar informações preciosas para estudiosos do tema.

Violência contra crianças e adolescentes é definida por Guerra (1997, p. 10) como:

[...] qualquer ato ou omissão praticado por pais, responsáveis ou afins que é capaz de causar danos físicos, sexuais e/ou psicológico, implicando numa transgressão do poder/dever de proteção do adulto e, de outro, numa coisificação da infância, isto é, numa negação do direito que crianças e adolescentes têm de ser tratados como sujeitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento.

Define ainda violência sexual como:

[...] todo ato ou jogo sexual, relação hetero ou homossexual, entre um ou mais adultos e uma criança ou adolescente, tendo por finalidade estimular sexualmente esta criança ou adolescente ou utilizá-los para obter uma estimulação sexual sobre sua pessoa ou de outra pessoa. (GUERRA, 1997, p. 42).

A violência sexual contra crianças e adolescentes acontece em escala mundial, não é um fato isolado, esteve sempre presente em toda a história da humanidade, em todas as classes

sociais, articulada à sociedade e à família na qual acontece a violência.

Para Gauderer (1996) a violência sexual é caracterizada pelo não consentimento da situação sexual. A criança é coagida, forçada ou seduzida por meios diversos, sem ter capacidade cognitiva para saber o que está acontecendo e as conseqüências de tal fato.

Guerra (1997, p. 13) demonstra que:

[...] reflete, de um lado, a evolução das concepções que as sociedades construíram acerca da sexualidade humana; e de outro, a posição da criança e do adolescente nessas mesmas sociedades e, finalmente, o papel da família na estrutura das sociedades ao longo do tempo e do espaço.

Segundo Faleiros (1998), violência, aqui, não é entendida como ato isolado, psicologizado pelo descontrole, pela doença, pela patologia, mas como um desencadear de relações que envolvem a cultura, o imaginário, as normas, o processo civilizatório de um povo. Neste sentido a violência sexual contra crianças e adolescentes tem de ser analisada em seu contexto histórico, econômico, cultural, social e ético.

Campos e Faleiros (2000), ao fazer uma revisão do termo violência sexual contra crianças e adolescentes e suas subdivisões (os conceitos de abuso e exploração sexual) aponta que, a partir da década de 90, os estudiosos dessa área levantaram que esse tipo de violência é mais uma questão cultural de abuso de poder, do que uma questão de sexo.

Faleiros (2003, p. 21) afirma que:

[...] a violência sexual contra crianças e adolescentes é uma violação de direitos humanos universais, de regras sociais e familiares das sociedades em que ocorrem. É, portanto, uma ultrapassagem dos limites humanos, legais, culturais, sociais, físicos, psicológicos. Trata-se

de uma transgressão e, neste sentido, é um crime, ou seja, é um uso delituoso, delinqüente, criminoso e inumano da sexualidade da criança e adolescente.

Campos e Faleiros (2000) apontam esta década de 90 como marco para o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes, através da conscientização e mobilização para o conhecimento do problema. A dificuldade conceitual, ainda segundo os citados autores, deve-se aos paradigmas que fazem do fenômeno invisível, não aceitável e de difícil enfrentamento, levando-se em consideração suas multideterminações.

Embora haja vitimização de meninos, observa-se que a criança/adolescente/mulher se apresenta como vítima mais freqüente. Essa afirmação pode ser confirmada mediante autores estudiosos do tema que colocam nossa sociedade historicamente determinada pelo poder masculino e adultocêntrico^{§§§§§§}. Segundo Faleiros (2003) os valores do machismo, do patriarcalismo, de inferioridade de gênero e submissão das crianças aos adultos fazem parte da estrutura de formação da sociedade na qual se inscrevem situações de violência contra crianças e adolescentes.

Hazeu e Fonseca (1998, p.35) argumentam que:

[...] o poder (quase) absoluto que um homem tem sobre uma criança, o prazer de dominar/possuir alguém no que tem de mais íntimo: sua vida sexual, leva-nos a acreditar que os motivos da violência sexual ultrapassam o prazer sexual, para se constituir como uma forma de abuso de poder. Isto poderia explicar também a dominância masculina entre os agressores, principalmente na conjuntura atual, na qual sua superioridade está sendo questionada (tanto no mercado como em casa) e contra a qual esses estão resistindo numa forma violenta.

^{§§§§§§} Afirma-se que nossa sociedade é dominada historicamente pelo paradigma de que adultos, homens, brancos e heterossexuais possuem o poder ideológico, político e econômico, podendo assim, dominar os seus “subordinados”: crianças, mulheres, negros, entre outras consideradas minorias.

Sendo assim, o objeto de desejo e a excitação não estão ligados diretamente ao ato sexual e sim ao fato de exercer domínio sobre o frágil, o vulnerável.

Esse crime é mais que uma violência sexual, é um crime de poder, controle e dominação de homens sobre crianças, considerando que a gratificação sexual não é a única finalidade do comportamento do agressor. Em síntese, o abuso sexual deve ser entendido como uma situação de ultrapassagem de limites: de direitos humanos, legais, de poder, de papéis, do nível de desenvolvimento da vítima, do que esta sabe e compreende, do que o abusado pode consentir, fazer e viver, de regras sociais e familiares e de tabus. E que as situações de abuso infringem maus tratos às vítimas.

3 CRIANÇAS E ADOLESCENTES: SUJEITOS DE DIREITO

Crianças e adolescentes passaram a ser considerados sujeitos de direitos e garantias de integridade física, psíquica e social. Sujeitos em fase peculiar de desenvolvimento, com proteção integral garantida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, desde 1990.

Gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando-lhes todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade.

A história social da infância no Brasil revela que desde o tempo da Colônia as crianças não são consideradas sujeitos de direitos, mas sim cidadãos de segunda classe. Situação que vem se reproduzindo por séculos, seja por uma compreensão autoritária do pátrio poder, por concepções socializadoras e educativas baseadas em castigos físicos, a chamada pedagogia negra, seja pelo descaso e tolerância da sociedade

com a extrema miséria, desigualdade e com as mais diversas formas de violência a que são submetidos milhões de crianças, considerando como fator relevante a impunidade dos abusadores.

O ECA surge como forma de garantir a defesa de crianças e adolescentes considerados historicamente pessoas sem valor e sem direitos, objetos de tutela do estado, que podia agir da forma que lhe fosse interessante e condizente com a situação histórica, para impedimento de que “menores”, meninos e meninas de rua, atrapalhassem o bom andamento da cidade.

O artigo 13 do ECA afirma:

Os casos de suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providências legais. (BRASIL, 2001, p. 10).

Em seu artigo 245:

Deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar a autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente: Pena -Multa de três a vinte salários mínimos de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência. (BRASIL, 2003, p. 84).

Além da obrigação por lei de denunciar casos de violência contra crianças e adolescentes, é um caso de cidadania e proteção a pessoas que não possuem condição suficiente de se defenderem.

A Constituição Brasileira de 1988, em seu artigo 227, afirma:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, a saúde, a alimentação, a educação, ao lazer, a

profissionalização, a cultura, a dignidade, ao respeito, a liberdade, a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, p. 144).

A Constituição Brasileira e o ECA possuem o papel de reverter esse quadro histórico, reconhecendo crianças e adolescentes como sujeitos de direito.

O primeiro caso relatado de maus-tratos físicos contra uma criança ocorreu nos EUA, em 1874. Uma menina, Mary Ellen, era espancada por sua madrasta e foi encaminhada para a Sociedade de Prevenção de Crueldade contra Animais, alegando-se que ela fazia parte do reino animal e deveria ser protegida contra violências. Em 1871, foi organizada em Nova Iorque a Sociedade de Prevenção de Crueldade contra Crianças. A partir daí houve a preocupação em proteger as crianças e adolescentes de violências perpetradas pelos pais.

A violência sexual, por seu caráter íntimo e relacional, é peculiar e se reveste de uma extrema gravidade. Em se tratando de violências sexuais perpetradas por adultos contra crianças ou adolescentes, adquirem particularidades que a tornam muito mais complexa e grave, pois é “organizadora” de estruturas psíquicas e sociais, principalmente nos abusos sexuais de longa duração e na exploração sexual comercial.

Não existe no Brasil nenhuma estimativa nacional de violência contra crianças e adolescentes, nem mesmo de casos de violência sexual. Alguns dos poucos dados existentes estão relacionados à atuação da Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência - ABRAPIA, que atendeu 8.373 casos de crianças abusadas entre 1990 e 1995, na cidade do Rio de Janeiro. A maioria dos casos foi identificada através de denúncia, principalmente pelo telefone. De todos esses casos denunciados, 39% foram casos de violência física causada pela mãe da criança e 24,3% de casos de violência sexual causados pelo pai. São citados ainda como

autores de violência sexual contra crianças o padrasto, outros profissionais que lidam com as crianças, outros parentes e vizinhos.

4 OS TIPOS DE VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Outro ponto importante a ser diferenciado é a expressão violência sexual contra crianças e adolescentes. Esta acontece de variadas formas e contextos, inter-relacionada podendo se expressar categorizada no abuso sexual intrafamiliar ou extrafamiliar e na exploração sexual comercial. Apesar de o abuso sexual doméstico representar a grande maioria dos casos de violência sexual contra crianças, a exploração sexual vem tomando gradativamente conta das porcentagens de casos, considerando seu poder econômico.

A exploração sexual comercial apresenta semelhanças ao abuso, com o diferencial da utilização sexual da criança/adolescente visando o lucro comercial/financeiro, sendo exemplificado pela “prostituição”, pornografia e tráfico para outras cidades, estados e países para fins sexuais. O objetivo é satisfazer a libido dos adultos, no contexto do mercado, onde o adulto paga de alguma forma, podendo ocorrer terceiros que tiram algum proveito. Acontece quando a criança é vitimizada por pessoa que não têm laços familiares com ela nem é seu responsável familiar legal.

É importante dar alguns esclarecimentos para o entendimento deste fenômeno. O termo prostituição é utilizado quando a pessoa vende seu corpo por decisão própria, atividade livre, exercida por pessoas adultas, que não é considerada crime pelas leis brasileiras. Sua prática está relacionada a um certo grau de conhecimento, autonomia e capacidade de decisão pessoal, ainda que considerando fatores socioeconômicos que tendem a levar e influenciar seu exercício.

Crianças e adolescentes não fazem opção por este modo/situação de vida de forma clara e com discernimento do que realmente esta atividade pode acarretar em suas vidas. Buscam o sonho

de melhorar de vida, com troca de favores, uma solução rápida e bastante lucrativa da venda de seu corpo. Uma atividade econômica perversa, produzida pelo sistema social, impedindo seu pleno desenvolvimento. Se há exploração comercial sexual é porque existe desvantagem física, psicológica, econômica e social. Sendo assim, não existem crianças prostitutas, que decidem escolher este caminho, mas crianças e adolescentes explorados sexualmente, prostituídos.

A outra situação de violência sexual é chamada de abuso sexual. Ocorre quando o corpo de uma criança ou adolescente é utilizado para a satisfação sexual de um adulto, com ou sem o uso da violência física. Desnudar, tocar, acariciar as partes íntimas, levar a criança a participar ou assistir práticas sexuais de qualquer natureza, constitui-se em crime com pena de até dez anos de reclusão.

Diferenciando-se em intrafamiliar, quando o abusador é uma pessoa que possui relações familiares, com caráter interpessoal, responsabilidade e confiança com a criança, a violação, muitas vezes, inicia dentro de casa, nos lugares menos prováveis, com pessoas acima de qualquer suspeita. E extrafamiliar, quando o abusador é um estranho ou alguma pessoa com quem a criança possui pouco contato. A grande diferença entre o abuso sexual intrafamiliar e o extrafamiliar se dá basicamente pelo que se convencionou chamar de síndrome do segredo ou complô do silêncio. Quando o agressor é o pai biológico, ou responsável pela criança, se concentra o esforço familiar na busca de se manter o *status quo* existente, e ameaçado com a possibilidade da revelação. A relação de dependência econômica, afinidade e consangüinidade geram complacência dos membros da família. Assim a violência fica envolta em um segredo onde a revelação fica difícil de ser realizada. Quando o abuso sexual ocorre fora do lar, ou tem como abusador alguém não próximo à família, quando não existe relação de consangüinidade ou de confiança, a providência imediata, na grande maioria das vezes, é a denúncia do agressor.

5 BUSCA DE SOLUÇÕES

A importância de todas estas informações e muitas outras que vão além do objetivo deste artigo, faz-se necessária quando profissionais de diversas áreas acabam se deparando com situações para as quais não foram preparados durante sua formação profissional. Uma destas situações pode ser, infelizmente, uma criança ou adolescente explorado ou abusado sexualmente. Este profissional fica em dúvida de como lidar com a situação, como reconhecer, para onde encaminhar, como intervir, como ajudar. Afinal, somos formados para lidar com situações as quais são comuns e cotidianas em nossas vidas, mas não somos preparados para lidar com situações que ficam camufladas num véu de falsidade. Existem muitos valores e medos envolvidos em cada situação, deve-se ter o conhecimento sobre a mesma para saber como intervir.

É necessária a sensibilização, preparação, articulação e mobilização voltada ao enfrentamento da violência sexual de crianças e adolescentes junto a população e, principalmente, profissionais que trabalham com essa clientela, buscando-se que todos atentem para a violação dos Direitos de Crianças e Adolescentes constante no ECA e na Constituição Brasileira.

Para o enfrentamento do fenômeno a sociedade deve ser informada dos casos, da realidade dos acontecimentos, para assim haver a indignação, prevenção e busca de soluções para situações reais de abuso ou exploração sexual. Para haver formulação de estratégias de enfrentamento é indispensável o conhecimento das condições, dimensões e características do fenômeno.

Precisa-se de pessoas capacitadas para prevenção, identificação, diagnóstico, encaminhamentos e estratégias de enfrentamento. A prevenção primária^{*****} é uma das formas mais eficientes para evitação de posteriores traumas sexuais, psicológicos ou orgânicos. Conhecendo-se a singularidade do fenômeno e a

***** Considera-se prevenção primária como aquela que utiliza estratégias que buscam a não concretização dos casos, num esforço de reduzir a incidência de casos e evitação dos mesmos utilizando-se para isso de recurso de conscientização e conhecimento do que seja o fenômeno e suas conseqüências.

sensibilidade em tratar de cada caso, pode-se evitar a revitimização pela qual a vítima possa passar quando interrogada sobre os fatos acontecidos com ela.

6 POSSIBILIDADES DE PREVENÇÃO: CURSO DE PREVENÇÃO À VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

O enfrentamento do problema da violência sexual contra crianças e adolescentes implica na implementação da cidadania, considerando os direitos humanos prevalentes dessas pessoas em desenvolvimento.

Uma das formas de enfrentamento é a prevenção primária, uma das mais práticas, econômicas e abrangentes prevenções que encontram resultados extremamente positivos a médio e longo prazo, evitando-se principalmente as conseqüências desastrosas dessa violência.

Assim, o Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisas sobre a Criança - NUCEPEC, como projeto de extensão que busca a defesa incondicional dos direitos da criança e do adolescente, oferta o Curso de Prevenção à Violência Sexual contra crianças e adolescentes como forma de capacitar estudantes de vários cursos universitários interessados na temática e profissionais que trabalhem ou tenham interesse em trabalhar na defesa de direitos de crianças e adolescentes. Tendo em vista a complexidade do fenômeno, deve-se buscar que as vítimas tenham atendimento multidisciplinar como tentativa de minimizar as possíveis seqüelas deixadas pela situação de abuso.

A importância do curso é fornecer informações sobre o referido fenômeno para estudantes que durante a faculdade não recebem capacitação sobre o mesmo. Informações para identificação e encaminhamentos exigidos para possibilitar intervenções mais qualificadas, integradas e eficazes. Aqui se incluem estudantes de áreas afins que também podem e devem ser multiplicadores das informações e com possibilidades de detectarem casos.

Deve-se ter a preocupação com disciplinas de universidades trabalhando-se com temas transversais, ou seja, temas que perpassam sobre temas curriculares, mas que são de fundamental importância para a sociedade. Inserir temas relacionados à violência de uma forma geral é de suma importância para o enfrentamento e possíveis diminuições dos casos denunciados, que são somente a ponta do iceberg dos verdadeiros acontecimentos.

Tende-se, assim, a contribuir para a redução de atitudes danosas, com ações educativas dirigidas a toda a população, especialmente aos estudantes. Todos com o papel de protagonistas na prevenção da violência sexual contra crianças e adolescentes, considerada um tipo de violência que deixa grandes sequelas nas vítimas.

7 CONCLUSÃO

A violência sexual contra crianças e adolescentes é algo que faz parte da sociedade e que está escondida em comportamentos, cumplicidades e ingenuidades de algumas pessoas. Crianças e adolescentes caem no conto de fadas, buscando a facilidade de conseguir ganho financeiro com a venda de seu corpo, ou são abusadas por seus familiares mais próximos, inclusive pais e padrastos.

Todos nós, defensores dos direitos das crianças e adolescentes, devemos estar cientes de que este tipo de violência existe e que precisa ser combatida. Diariamente elas sofrem casos que poderiam ser combatidos diante do acesso a informações, busca de formas de enfrentamento e prevenção de fatos tão perversos e abusivos.

Uma das formas possíveis de prevenção dessa forma cruel de violência contra crianças e adolescentes é a conscientização e o compromisso com a questão: compromisso com a defesa dos direitos das crianças e adolescentes, compromisso com educação positiva da sexualidade.

A luta e o compromisso são necessários para que ocorra realmente a defesa dos direitos de crianças e adolescentes. E para que haja esta defesa é necessário o conhecimento do fenômeno, de suas características, dinâmicas e interfaces. Esse conhecimento deve ser repassado para toda a sociedade, para só assim crianças e adolescentes conseguirem usufruir seus direitos com dignidade.

8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAPIA. **Maus tratos contra crianças e adolescentes: proteção e prevenção.** Guia de orientação para profissionais de saúde. Rio de Janeiro: Autores e Agentes e Associados, 1992.

AZEVEDO, M.A; GUERRA, V.N. **Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder.** São Paulo: IGLU, 1989.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** São Paulo: Saraiva, 1998.

BRASIL. Lei nº8.069/90. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2003.

CAMPOS, J. O; FALEIROS, E. T. S. (Org.). **Repensando os conceitos de violência, abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes.** Brasília, DF: CECRIA, 2000.

FALEIROS, V. P. A violência sexual contra crianças e adolescentes e a construção de indicadores: a crítica do poder da desigualdade e do imaginário. In: LEAL, M. F. P.; CÉSAR, M. A. (Org.) **Indicadores de violência intrafamiliar e exploração sexual de crianças e adolescentes**: relatório final da oficina. Brasília, DF: CECRIA, 1998.

FALEIROS, Eva T. (Org.). **O abuso sexual contra crianças e adolescentes**: os (des)caminhos da denúncia. Brasília, DF: Presidência da República; Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003.

GAUDERER, C. **Sexo e sexualidade da criança e do adolescente**. Rio de Janeiro: Record; Rosa dos Ventos, 1996.

GUERRA, Viviane (Org.) **Infância e violência doméstica**: fronteiras do conhecimento. São Paulo: Cortez, 1997.

HAZEU, M. ; FONSECA, S. Exploração sexual contra crianças e adolescentes no Pará. In: LEAL, M. F. P.; CÉSAR, M. A. (Org.) **Indicadores de violência intrafamiliar e exploração sexual de crianças e adolescentes**: relatório final da oficina. Brasília, DF: CECRIA, 1998.

SAFIOTTI, A. I. B. Exploração sexual de crianças. In: AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. A. **Crianças vitimizadas**: a síndrome do pequeno poder. São Paulo: Iglu Editora, 1989.

UNIVERSIDADE E COMPROMISSO SOCIAL: CONTRIBUIÇÕES DO CURSO FUNDAMENTOS BÁSICOS SOBRE A CRIANÇA E O ADOLESCENTE

*Eleonora Pereira**
*Ticiano Santiago de Sá***

RESUMO

Este artigo se insere na coletânea das práticas de três Núcleos^{††††††††} de Extensão da Universidade Federal do Ceará, que se uniram em busca de construir novas possibilidades e estratégias de atuação em diferentes âmbitos. Através deste artigo, apresentaremos a constituição e o percurso histórico e metodológico do Curso Fundamentos Básicos sobre a Criança e o Adolescente, atuante desde 1993 até os dias de hoje. Trata-se de um curso que articula entidades e consultores em diferentes campos de trabalho relacionados direta ou indiretamente à infância e à adolescência, e congrega saberes e experiências na problematização das políticas públicas e das práticas sociais voltadas a este público. Assim, visa-se contribuir para a atuação mais engajada e coerente dos trabalhadores sociais em sua prática diária. Ressaltamos que tratar da história deste Curso significa compartilhar da história do NUCEPEC, entrelaçada aos contextos de trabalho com crianças e com adolescentes do Estado do Ceará, através de múltiplos autores e atores que as constituíram, e que ainda constituem, na condição de consultores, facilitadores, coordenadores, alunos e, primordialmente,

* Psicóloga graduada pela Universidade Federal do Ceará (UFC), colaboradora do NUCEPEC.

** Psicóloga graduada pela Universidade Federal do Ceará (UFC), coordenadora do setor de Psicologia do Projeto Raízes de Cidadania da Fundação da Criança e da Família Cidadã (FUNCI).

†††††††† Os três Núcleos são: Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisas sobre a Criança – NUCEPEC, Núcleo de Psicologia Comunitária – NUCOM, e Grupo de Pesquisa sobre Ludicidade, Identidade e Consumo nas Práticas Culturais Educativas – LUDICE.

aprendizes de novas possibilidades na arena das políticas públicas, suas práticas instrumentais, seus significados, em tramas e em embates desafiadores e instigantes para os mais diversos profissionais sociais. Este curso se constitui como mais uma iniciativa gestada na universidade voltada para o compromisso social na luta pelos direitos das crianças e dos adolescentes.

Palavras-chave: Infância e adolescência. Curso Fundamentos Básicos sobre a Criança e o Adolescente. NUCEPEC.

1 CURSO FUNDAMENTOS BÁSICOS SOBRE A CRIANÇA E O ADOLESCENTE E NUCEPEC: CONTEXTUALIZANDO TRAJETÓRIAS E ARTICULAÇÕES

O NUCEPEC⁺⁺⁺⁺⁺ – Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisas sobre a Criança, projeto de Extensão da Universidade Federal do Ceará (UFC), ao longo de seus 21 anos de existência, tem objetivado, dentre outros, resgatar o papel social da universidade e propiciar a socialização de informações e práticas acerca da temática criança e adolescente, contribuindo para a defesa e promoção dos direitos destes seguimentos, através da conjugação de atividades administrativas, de capacitação e de ação política^{§§§§§§}. Partindo desse pressuposto, e percebendo como fundamental a emergência de um

⁺⁺⁺⁺⁺ Para obter maiores informações a respeito do NUCEPEC, ver site www.nucepec.hpg.com.br ou artigos produzidos pelo mesmo, referidos na bibliografia deste artigo.

^{§§§§§§} Vale ressaltar, como comenta Alessandra Xavier, uma das idealizadoras do curso, que este é gestado no “entre” dessas atividades, ao mesmo tempo em que se constitui como atividade administrativa para os integrantes coordenadores, como atividade de capacitação para a comunidade em seu sentido mais amplo, e eminentemente política, devido ao continuum e profícuo fórum interno de debates acerca das temáticas constituintes do cotidiano de trabalho de seu público participante.

momento de discussão e reflexão, tendo em vista não somente a participação da comunidade acadêmica, mas de outras instituições ligadas à infância e à adolescência, é que desde meados de 1993, o Núcleo tem se proposto a atuar concretamente nesta área, através da oferta do Curso “Fundamentos Básicos sobre a Criança e o Adolescente”.

Nesse sentido, o Curso surgiu a partir de uma demanda de capacitação de profissionais, ganhando diferentes configurações teóricas, segundo as diretrizes de promoção e de defesa dos direitos da criança e do adolescente, em consonância e em articulação com os princípios do NUCEPEC. Desta forma, tratar da história do Curso é entrelaçar-se à história do NUCEPEC, através de uma profícua e dialética constituição, cuja motivação principal é, juntamente com os profissionais que já atuavam na área, subsidiar a construção de políticas e estratégias de intervenção com a população infanto-juvenil, num contexto em que estas são deveras incipientes.

Deste então, atuando como projeto permanente dentro da Pró-Reitoria de Extensão da UFC, o Curso propõe-se a possibilitar a emergência de um espaço de problematização e de sensibilização de profissionais e de estudantes que já trabalham ou possuem interesse em atuar junto à criança e ao adolescente, visando, assim, a atualização teórico-prática de seus conhecimentos, além de propiciar um intercâmbio de informações sobre projetos desenvolvidos na área. Portanto, o curso possui como princípios norteadores de sua ação: propiciar aos participantes conhecimentos básicos na área da criança e do adolescente; contribuir para a formação de uma visão global e contextualizada na área através de estudos, reflexões e vivências; e ressaltar a importância dos instrumentos teóricos e práticos para subsidiar ações na área citada.

Neste sentido, o Curso vem assumido lugar de articulação interinstitucional – visto que seus participantes são tanto integrantes do NUCEPEC, estudantes universitários e integrantes de instituições das mais variadas, localizadas em Fortaleza e Região Metropolitana – além de fomentar debates de idéias e vivências diferenciadas, e proporcionar

a troca de experiências, ao trazer, como ministradores de seu conteúdo, profissionais com conhecimento e prática em diversas áreas da abordagem da infância e da adolescência.

Com carga horária de 60 horas/aula, o Curso é oferecido a um custo bastante acessível, priorizando a heterogeneidade de seu público. Tal iniciativa enfrenta, histórica e cotidianamente, dificuldades relacionadas, principalmente, à precariedade da infra-estrutura, tanto da parte física quanto da falta de investimento da Universidade através do fornecimento de material didático e de bolsas de extensão, que desde o seu início até Programa de Extensão, nunca lhe tinham sido destinados.

Sem fins lucrativos, esta proposta pretende atender diferentes e amplas parcelas da comunidade, mantida através de recursos de uma taxa única dos participantes, efetuada no momento da inscrição, correspondente aos textos e materiais de consumo utilizados no decorrer do Curso. Lotado no espaço físico do Departamento de Psicologia da UFC, atende às mais diversas áreas, dentre elas Pedagogia, Sociologia, Direito, Serviço Social, Economia Doméstica, educadores populares e movimentos sociais.

A configuração do Curso busca proporcionar aos seus participantes a alternativa de realização de investigações, através da proposta de visita a entidades e produção de material (científico e, ou, lúdico) acerca das temáticas abordadas, estando à disposição dos mesmos, e da comunidade como um todo, diferentes materiais de pesquisas, tais como: biblioteca, hemeroteca e videoteca especializadas na área, além das produções dos cursos anteriores, dos “nucepequianos” e de seus consultores.

O Curso Fundamentos Básicos sobre a Criança e o Adolescente constitui-se como produção coletiva, inacabada e em contínua reformulação, a partir da avaliação dos participantes, bem como dos integrantes do NUCEPEC e dos consultores do mesmo. São estes os responsáveis diretamente pela execução do curso, articulando a filosofia e as diretrizes de atuação do Núcleo com as demais atividades constituintes do mesmo e seus diversos interlocutores, através de ricos e instigantes desafios no cotidiano processo de atualização e

ressignificação do curso, em consonância com a realidade de trabalho de seus participantes, situadas nos contextos estatal e nacional de políticas e de práticas voltadas à infância e à juventude.

Organizado em quatro unidades, ao longo de três meses, buscamos inicialmente tematizar, através uma contextualização histórica e contemporânea, os processos que permeiam a gestação de saberes, práticas e experiências, relativos às temáticas ressaltadas, abordando questões como as representações sociais construídas acerca das mesmas e estabelecendo conexões com as políticas e práticas que perpassam e constituem o cenário nacional e local. Procuramos, ainda, correlacionar os temas com a realidade do curso e dos profissionais que o forjam de forma lúdica, dinâmica e reflexiva.

De seu cronograma constam temas como a contextualização das políticas públicas destinadas à infância e juventude, situadas em um panorama global, aprofundadas e pluralizadas nas aulas subsequentes, tais como políticas de educação e de saúde, ao problematizar os dispositivos, significados e práticas que vêm consolidando-se no cotidiano dos trabalhadores sociais, abordando temas como: Estatuto da Criança e do Adolescente; Conselhos de Direitos e Conselhos Tutelares; Adoção; Trabalho Infante-Juvenil; Direito à Profissionalização e Proteção no Trabalho; Crianças e Adolescentes em situação de Risco; Adolescentes Autores de Ato Infracional; Violência Doméstica; Exploração e Abuso Sexual; Infância, Juventude e Cidadania; e Juventude, Cultura e Violência. Ao delinear os desafios e construções que perpassam tais temas, retratando-os em nosso cenário, atual e local, discutindo acerca dos sentidos, práticas, desafios e problemáticas que os constituem, buscamos, desta forma, abranger questões relativas às políticas e práticas sociais existentes na área.

A metodologia abordada, principalmente no semestre 2005.1, vem caminhando para uma perspectiva reflexiva-vivencial (GÓIS, 1993), o que implica a formação de um espaço que seja, ao mesmo tempo, de reflexão crítica acerca da realidade enfrentada pelos sujeitos, como também de vivências e articulações interpessoais, especialmente no que tange à primeira unidade relativa à contextualização da criança e do adolescente, problematizada através de

oficinas de artes, dinâmicas de integração grupal, círculo de cultura, colagens, dramatizações, entre outros.

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na lógica de produções maquínicas, de desejos, de práticas e de saberes pautadas em vieses pragmáticos e adaptativos, instrumentalizar os participantes do Curso para uma atuação mais contextualizada, torna-se um desafio cada vez mais necessário.

Na busca de problematizar os paradigmas racionais, ocidentais e curriculares, arriscamos em introduzir no semestre 2005.1 uma metodologia reflexiva-vivencial, articulando também as atividades desenvolvidas pelo NUCEPEC em diferentes âmbitos, pesquisas, oficinas, trabalhos de extensão, apresentação teatral, etc, na potencialização de um profícuo fórum de discussão e de atuação em diferentes campos, possibilitando a emergência de processos de promoção, de problematização e de sensibilização, traçando estratégias de mobilização social, especialmente no que tange aos direitos humanos e cidadania, por mais desgastadas e normativas que o caráter destas venham assumindo contemporaneamente. Acreditamos, ainda, nas forças sociais que as forjaram e as constituem na tessitura de suas conquistas, desafios e embates cotidianos.

3 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GÓIS, C. W. de L. **Noções de psicologia comunitária**. Fortaleza: UFC, 1993.

NUCEPEC. **Infância e adolescência em discussão**. Fortaleza: UFC; CBIA, 1994.

PINHEIRO, A. de A. A.; LUSTOSA, P.; XIMENES, V. **Práxis em psicologia**: contribuições do NUCEPEC, do PET-Psicologia e do NUCOM. Fortaleza: UFC, 2002.

PROJETO NOVAS CORES: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA ATRAVÉS DA ARTE

*Ana Cleide Barros Jucá**
*Rafaela Tavares Nóbrega***
*Sacha Lima Pinheiro****
*Viviane Maia Cordeiro Gomes*****

RESUMO

Este artigo busca tecer uma reflexão sobre a proposta de educação diferenciada, através da arte, desenvolvida pelo Projeto Novas Cores, atividade de ação direta do Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisas sobre a Criança – NUCEPEC/UFC, voltada para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, que visa a promoção da cidadania. Inicialmente, o projeto é apresentado com seus objetivos e modo de funcionamento, para em seguida ser feita uma articulação entre as temáticas relacionadas ao projeto, quais sejam, cidadania, arte-educação e a dinâmica de inclusão/exclusão social.

* Estudante do X. semestre do curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará (UFC), integrante do Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisas sobre a Criança (NUCEPEC), bolsista PIBIC-CNPq e, à época, monitora do Projeto Novas Cores.

** Estudante do X semestre do curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará (UFC), integrante do Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisas sobre a Criança (NUCEPEC) e, época, monitora do Projeto Novas Cores.

*** Estudante do X semestre do curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará (UFC), integrante do Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisas sobre a Criança (NUCEPEC) e, época, monitora do Projeto Novas Cores.

**** Estudante do X semestre do curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará (UFC), integrante do Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisas sobre a Criança (NUCEPEC) e, época, monitora do Projeto Novas Cores.

Palavras-chave: Cidadania. Arte-educação. Crianças. Adolescentes. NUCEPEC.

1 O QUE É O NOVAS CORES E QUAIS SÃO SEUS OBJETIVOS?

O Projeto Novas Cores surgiu em 2001 a partir de uma parceria entre o NUCEPEC – Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisas sobre a Criança – e o Instituto Ignez Fiuza, objetivando atender crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social do Bairro da Praia de Iracema, em Fortaleza, utilizando a arte como instrumento de educação.

Inicialmente, eram realizadas, na sede do Instituto Ignez Fiuza, na Praia de Iracema, oficinas de pintura e desenho com a presença, em média, de vinte participantes, facilitadas por uma arte-educadora, com o auxílio de quatro monitoras, estudantes de Psicologia da Universidade Federal do Ceará - UFC e membros do NUCEPEC. As monitoras eram supervisionadas por uma psicóloga, professora do Curso de Psicologia da UFC, coordenadora do NUCEPEC, a fim de ter um suporte técnico e um acompanhamento sistemático.

Desde então, o projeto passou por algumas reformulações^{*****}, sendo constituído por módulos, que contemplam diferentes formas de expressão artística. Além da pintura e do desenho, englobando diversas técnicas, trabalhou-se com sucata e teatro. Aliadas a essas atividades, sempre foram utilizadas dinâmicas de integração, percepção, auto-conhecimento, buscando trabalhar as relações grupais, assim como o resgate da auto-estima e da autonomia dos participantes.

***** Para maiores informações sobre o funcionamento inicial do Projeto, consultar PINHEIRO, Ângela; LUSTOSA, Patrícia; XIMENES, Verônica (Orgs.). **Práxis em psicologia**: contribuições do NUCEPEC, do PET-Psicologia e do NUCOM. Fortaleza: EDUFC, 2002.

Atualmente, o Projeto não funciona com sede ou público fixos, atendendo a demandas de instituições que o requisitam e integrado às demais atividades do NUCEPEC.

O principal campo de atuação no semestre 2005.1 foi a escola de base filantrópica Irmã Giulliana Galli, situada na comunidade Garibaldi, no bairro da Serrinha, cidade de Fortaleza, atendendo aos alunos da escola, na grande maioria moradores da própria comunidade.

O trabalho nesta escola é desenvolvido através de oficinas de artes plásticas e teatro, que acontecem semanalmente, cada oficina com duração de duas horas e meia, tendo em média vinte participantes cada. São facilitadas por duas estudantes de Psicologia da UFC e integrantes do NUCEPEC, e não mais pelas arte-educadoras, que agora atuam no Projeto como supervisoras, colaborando no planejamento e na orientação com relação ao uso das técnicas específicas de cada expressão artística. As monitoras continuam tendo supervisão técnica com a coordenadora do NUCEPEC e do Projeto, professora Ângela Pinheiro.

As oficinas de artes plásticas são destinadas a crianças de 8 a 12 anos. Nestas, além da aplicação de técnicas de pintura e desenho, que envolve o conhecimento dos materiais e seu uso, e de noções básicas sobre a história da arte, são trabalhadas dinâmicas de integração, utilizando-se jogos cooperativos como um dos recursos.

As oficinas de teatro, por sua vez, atendem adolescentes de 13 a 16 anos, trabalhando noções da história do teatro, técnicas básicas de voz, marcação de palco, expressão facial e corporal, concentração, criação de personagens, montagem de esquetes, bem como dinâmicas de aquecimento e integração do grupo.

Integradas às atividades artísticas são promovidas discussões e reflexões acerca de temas propostos pela equipe ou pelo próprio grupo, como relações familiares, infância, cultura, convivência grupal, literatura, entre outros. A promoção de discussões e reflexões, voltadas para a construção da cidadania e para o seu exercício, constitui o fundamento base do Projeto.

É importante ressaltar que o Projeto Novas Cores não tem como objetivo principal a profissionalização, buscando formar artistas plásticos ou atores. Ele se constitui como uma forma de educação diferenciada, que utiliza a arte como instrumento para a construção da cidadania das crianças e adolescentes, para que estes possam perceber-se como sujeitos de direitos e deveres, ativos no processo de construção de suas histórias e da História. Lembrando ainda a importância do Projeto para todos os envolvidos – monitoras, coordenadora, arte-educadoras, escola, enfim, todos que, direta ou indiretamente são tocados pelo trabalho – como rica fonte de aprendizado e oportunidade de entrar em contato com a realidade, modificando-a e ressignificando-a.

2 EDUCAR PARA A CIDADANIA

Entendemos que o conceito de cidadania vai muito além do exercício e da execução de direitos e deveres civis e políticos. Spink (1994, p. 10) fala da necessidade de ampliação deste conceito, “[...] de modo a incluir não apenas os direitos construídos à luz das teorias da igualdade, como também integrar criativamente a diferença, a ética e até mesmo, ou sobretudo, a felicidade”.

Ser cidadão, assim entendemos, é reconhecer-se como sujeito histórico, atuando na sua própria história, e na sua comunidade, no seu mundo, juntamente com os outros cidadãos.

Educar para a cidadania é educar para que o indivíduo se reconheça como detentor de direitos e deveres, condição fundante ao fato de ser gente. É propiciar o reconhecimento, o respeito e a aceitação das diferenças, na tentativa de enfrentar as discriminações e os preconceitos. É possibilitar que o indivíduo tome consciência de seu valor, de suas potencialidades e de sua capacidade de modificar sua vida. É educar para a socialização, o convívio com o outro, respeitando a singularidade de cada um. É desenvolver a consciência crítica do indivíduo, valorizando questionamentos e reflexões a respeito de

qualquer condição em que lhe é tirado o direito de ser cidadão (BALESTRERI, 1992).

Diferente do espaço de sala de aula, onde, na maioria das vezes, os conteúdos são transmitidos sem que haja uma reflexão por parte de quem os recebe, e onde o aluno introjeta e internaliza uma concepção de mundo, resultando em uma postura passiva do educando, o Projeto Novas Cores propõe um espaço de participação coletiva no processo de construção do conhecimento, onde as crianças e os adolescentes exercem um papel fundamental. É objetivo do projeto trabalhar com o ser inteiro, considerando sua afetividade, criatividade, criticidade, expressividade, visando à formação de pessoas autônomas, cientes de suas capacidades individuais e sociais.

As oficinas do Novas Cores contribuem, no sentido da construção da cidadania, quando observado o seu modo de realização e os conteúdos abordados nas mesmas.

Nas oficinas de artes plásticas e teatro, procura-se estar sempre atento às questões de interação do grupo, por isso a realização de dinâmicas de interação, de integração, de cooperação, entre outras. Os temas trabalhados são de interesse dos participantes e estão sempre relacionados com seus cotidianos, tendo-se a preocupação de fazer uma educação vinculada à realidade. Dessa forma, as discussões e reflexões fazem sentido para eles, que podem se perceber e encontrar alguma identificação nas falas dos colegas.

Por exemplo, nas oficinas de artes plásticas, foi trabalhado uma vez o conceito de infância. Então, o que aconteceu foi que cada criança falou o que achava que era ser criança de acordo com a sua experiência. Logo em seguida, elas tinham como proposta representar essa idéia sobre o que é ser criança através de desenhos, pinturas, recortes, colagens e modelagens. Ao final, cada uma das crianças explicou o que estava querendo transmitir a sua produção. Dessa forma, foi possível a socialização das idéias de cada um, a discussão em grupo e o contato com as diferentes concepções sobre o mesmo tema.

Na oficina de teatro, por sua vez, trabalhou-se, por exemplo, questões familiares a partir da música “Pais e Filhos”, sugerida pelos próprios participantes. Nesse sentido, foi realizado um

círculo de cultura, importante ferramenta facilitadora de discussões, possibilitando a troca de experiências e a construção do conhecimento. Em seguida, a partir das idéias que surgiram durante a discussão, os participantes montaram esquetes sobre o tema.

No Projeto Novas Cores, educar para a cidadania é o principal objetivo, e a arte é o principal instrumento utilizado para o alcance desta meta.

3 “NOVAS CORES”: EDUCAÇÃO DIFERENCIADA ATRAVÉS DA ARTE

Podemos falar do Projeto como uma forma de educação, considerando esta no seu sentido mais amplo, propondo-se a ir além da simples escolarização. Diferente do espaço de sala de aula, onde, muitas vezes, há a interdição da criatividade do aluno e do desenvolvimento de suas potencialidades, o Projeto possibilita a construção coletiva do conhecimento, estimula a reflexão e a criação, e propicia a expressão de subjetividades.

Como afirma Cristina Dias Alessandrini (1997, p. 39), no que tange à criatividade como um instrumento poderoso para potencializar a educação,

A Oficina Criativa oferece ao educador a possibilidade de pensar o trabalho educacional dentro de um novo paradigma, um paradigma que acredita que a criação é fundamental para uma educação consciente e integrada aos Valores Humanos. Se a criança é sensibilizada a entrar no trabalho com uma atitude criativa, abre-se dentro dela um espaço diferenciado, a partir do qual ela pode assumir seu jeito próprio de Ser.

A importância da arte, no Projeto, revela-se nas múltiplas possibilidades de saberes, expressões e sentidos que esta proporciona,

através da invenção e reinvenção para a construção de algo novo, a partir de elementos presentes no cotidiano.

Através da arte é possível a expressão de sentimentos, de emoções, a representação da realidade. Ela se coloca como forma de canalização das alegrias, tristezas, vivências, facilitando o auto-conhecimento e permitindo ao sujeito construir e ressignificar sua maneira de estar e atuar no mundo. A produção artística é um discurso do que se pensa, sente, vive, é uma forma de falar, de apreender a realidade, antes de ser considerada um mero conjunto de técnicas. Ela é a síntese entre a subjetividade e a realidade objetiva.

A arte, como forma de expressão, permite que sejam trabalhados conteúdos de uma forma intensa, aliada a discussões e reflexões em grupo. Nas oficinas do Novas Cores, o que é discutido pode ser representado de forma verbal, corporal ou gráfica, através de desenhos, pinturas ou dramatizações, e a criatividade é bastante estimulada nesse processo.

Segundo Ligia Saade (1997, p. 27),

A atividade plástica aliada ao trabalho de compreensão intelectual e emocional facilita o processo evolutivo da personalidade como um todo. Ao dar livre curso às expressões das imagens internas, o sujeito, ao modelá-las, transforma a si mesmo. Ao conhecer aspectos internos, próprios, se recria, se educa e se instrumentaliza para uma inserção qualitativamente diferenciada na realidade social.

É nesse sentido (de criação, percepção, auto-conhecimento, coletividade, autonomia, despertados através da arte) que pensamos o desenvolvimento deste trabalho como uma forma de promover o exercício da cidadania, colocando-se como meio de inclusão social.

Para entender a dimensão do Projeto como forma de inclusão social, é importante a compreensão da noção de exclusão, já que se trata de uma dinâmica processual: exclusão/inclusão.

4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA DINÂMICA EXCLUSÃO / INCLUSÃO

A noção de exclusão é bastante diversa. Ela pode se remeter à concepção de desigualdade como sendo resultante de uma deficiência individual, ou da injustiça social; pode ser considerada sinônimo de pobreza ou de discriminação, e até ser vista como um processo natural, fruto do atraso do país. Tratar um fenômeno como natural, ao invés de desvendar as suas origens sócio-históricas, vem levando usualmente a uma estigmatização, contribuindo para reforçar e reproduzir o ciclo da exclusão, pois não incita nem o questionamento sobre suas possíveis causas (SAWAIA, 2001, p.7). É preciso, pois, ir além de generalizações e buscar as peculiaridades de cada contexto e de cada momento em que se dão os processos de exclusão e, ao mesmo tempo, levar em conta o processo histórico no Brasil que vêm tecendo as desigualdades, as concentrações e as hierarquias entre os mais diversos seguimentos sócio-culturais.

A invenção da noção de exclusão, em 1974, tem sido atribuída à René Lenoir. Em suas reflexões, a exclusão passa a ser entendida como um fenômeno não mais de ordem individual, mas de ordem social, considerando importante o estudo do modo de funcionamento das sociedades modernas para compreender a origem da exclusão.

De acordo com o movimento nacional da “Nova Exclusão Social”, a exclusão social ganha um novo sentido. Entre todas as atribuições recebidas, ela ganha uma concepção que a diferencia do conceito de pobreza. Ela passa a ser considerada não mais apenas pelo baixo nível de renda e baixa escolaridade, mas também pela restrição do acesso aos meios culturais e a restrição à representatividade política, ou seja, privação do poder de ação e representação (CAMPOS et al., 2003).

Nesse sentido, Mariangela Belfiore Wanderley (1999, p. 17-18) afirma que

Na verdade, existem valores e representações do mundo que acabam por excluir as pessoas. Os excluídos não são

simplesmente rejeitados física, geográfica ou materialmente, não apenas do mercado e de suas trocas, mas de todas as riquezas espirituais, seus valores não são reconhecidos, ou seja, há também uma exclusão cultural.

Assim, podemos pensar a noção de exclusão social como algo amplo que pode envolver a pobreza, a discriminação, o não reconhecimento dos valores, a não acessibilidade à cultura e a restrição à representatividade política.

A arte, no Projeto Novas Cores, contrapõe-se aos recursos tecnológicos emergentes que acabam por excluir devido à restrição do acesso. Os participantes entram em contato com as artes plásticas e o teatro, conhecem um pouco da história de cada uma delas e vivenciam, nas oficinas, essas formas de expressão.

Nessa perspectiva, é possível perceber o Projeto Novas Cores como um mecanismo de inclusão, tendo em vista que possibilita o acesso dessas crianças e adolescentes a formas artísticas presentes culturalmente e que não seriam tão acessíveis de outra maneira, e ainda por colaborar com o processo de construção da cidadania, contribuindo para que eles se reconheçam como sujeitos de direitos e deveres, autônomos e ativos no processo histórico.

5 CONCLUSÃO

Podemos falar, então, do Projeto Novas Cores como um espaço de educação diferenciada, fazendo uso de expressões artísticas, que colabora para a construção da cidadania, sendo as crianças e os adolescentes atores e artistas sociais das suas vivências.

É importante ressaltar a relevância do Projeto como forma de inclusão social, visto que possibilita oportunidades de acesso a meios que vão além das necessidades consideradas básicas, meios que envolvem valores e consideram as vivências de cada um.

O Projeto Novas Cores, para todos nós que o fazemos, representa uma oportunidade de entrar em contato com a realidade, colocando em prática os conhecimentos acadêmicos adquiridos, contribuindo em nossa formação como pessoas e cidadãos responsáveis, como integrantes do NUCEPEC, por contribuir para a garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes.

6 BIBLIOGRAFIA

ALESSANDRINI, C. D. Criatividade na educação para a paz. **Arte-terapia: reflexões**, São Paulo, ano 3, n. 2, p. 31-42, 1997-1998.

BRASIL. Ministério da Justiça et al. **Direitos humanos no cotidiano**. 2. ed. Brasília-DF: Ministério da Justiça; Secretaria do Estado dos Direitos Humanos, 2001.

CAMPOS, André. et al. **Atlas da exclusão social no Brasil: dinâmica e manifestação territorial**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 27-48. v. 2.

PINHEIRO, Ângela; LUSTOSA, Patrícia; XIMENES, Verônica (Orgs.). **Práxis em Psicologia: contribuições do NUCEPEC, do PET-Psicologia e do NUCOM**. Fortaleza: UFC, 2002.

SAADE, L. Arte-terapia: uma estratégia no desenvolvimento emocional e cognitivo. **Arte-terapia: reflexões**, São Paulo, ano 3, n. 2, p. 25-30, 1997-1998.

SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SPINK, M. J. P. **A cidadania em construção**: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994.

WANDERLEY, M. B. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, B. **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 16-26.

ROLNIK, S. B. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

SMOLKA, A. L. B. A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. **Educação e sociedade** [on-line], v. 21, n. 71, p. 166-193, jul. 2000. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-3302000000200008>. Acesso em: 13 fev. 2005.

TRABALHO DOMÉSTICO INFANTO-JUVENIL: O TEATRO DEBATE NO PALCO DA ERRADICAÇÃO

*Dra. Célia Chaves Gurgel do Amaral**
*Ms. Andréa Carla Filgueiras Cordeiro***
*Ana Paula Alves de Lima****
*Paulo André Sousa Teixeira*****

RESUMO

Na sociedade brasileira contemporânea, o trabalho doméstico infanto-juvenil ainda é visto, por muitos, como atividade corriqueira, portanto natural. No intuito de romper com esse tipo de abordagem, este artigo narra uma proposta de debate sobre a temática, através de um Projeto de Extensão da Universidade Federal do Ceará (UFC) intitulado “Trabalho Doméstico Infanto-Juvenil: ações para a erradicação”. Para tanto, valeu-se da apresentação do esquete “Você viu a Rosinha?”, sempre acompanhada de debate com o público sobre as causas, conseqüências, formas de prevenção, como/onde se fazer denúncias e outras nuances. Estes debates são subsidiados pela noção de criança e adolescentes como pessoas em situação peculiar de desenvolvimento e sujeitos de direitos, concepção esta que traz seu marco jurídico no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Apresentar-se-á um panorama histórico sobre o trabalho doméstico infanto-juvenil no Ceará – bem como alguns dados esclarecedores – seguido da experiência com os debates decorrentes das apresentações da peça “Você viu a

* Docente do Departamento de Economia Doméstica da Universidade Federal do Ceará - UFC.

** Docente do Departamento de Psicologia da UFC.

*** Economista doméstica graduada pela UFC, integrante do Núcleo Estudos e Pesquisas sobre Gênero, Idade e Família – NEGIF.

**** Psicólogo graduado pela Universidade Federal do Ceará (UFC), e integrante do Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisas sobre a Criança (NUCEPEC).

Rosinha?”. Por fim, serão trazidas algumas reflexões pertinentes à formulação de políticas públicas na área, que é o grande agente profilático e erradicador do fenômeno na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho doméstico infanto-juvenil. Estatuto da Criança e do Adolescente. Teatro Debate.

1 INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA ENTRAM EM CENA

“Vivemos hoje a situação do escândalo de negar as condições de humanidade àqueles que só podem existir com o nosso amor. Estamos desafiados a acabar com o escândalo e recuperar para as crianças, adolescentes e nós mesmos a condição que dá sentido ao nosso próprio viver.”
(Herbert de Souza, In: CURY et al, 1992)

Antes da Constituição de 1988 a filosofia jurídica que predominava em relação à infância e adolescência era a chamada “doutrina da situação irregular”, concretizada pelo então vigente Código de Menores (Lei nº. 6.697 de 10.10.79). Nesse sentido, crianças e adolescentes eram objetos da Lei apenas em “situações irregulares”, ou seja, quando houvesse alguma falta a ser sanada pelo Estado. A pobreza e a suposta “delinqüência” desses segmentos da população, em geral, eram as grandes responsáveis pela aplicação do Código de Menores.

No intuito de romper com esse tipo de abordagem jurídica – e sua concepção de infância subjacente – houve todo um movimento

nacional na década de 1980, em consonância com o movimento de redemocratização brasileira, que exigia um trato diferenciado a crianças e adolescentes (PINHEIRO, 2001). Com isso, formulou-se a “doutrina da proteção integral”, agora pautada, sobretudo, na noção de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, não mais objetos da justiça e de seus operadores (CURY et al., 1992).

Em 13 de julho de 1990 foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº. 8.069) em que estão assegurados os direitos básicos desses segmentos da sociedade. Dentre os direitos presentes no ECA está o direito prioritário de todas as crianças e adolescentes, de qualquer nível sócio-econômico, à educação, contrapondo-se à tendência de atribuir responsabilidades e obrigações no mundo do trabalho àquelas crianças e adolescentes de camadas economicamente desfavorecidas. A frequência à escola é um direito e uma obrigação para todas as crianças e adolescentes no Ensino Fundamental, sendo recomendada a partir da Educação Infantil (artigo 60 do ECA).

2 NOS BASTIDORES DA LEGISLAÇÃO

A legislação específica que trata dos direitos de crianças e adolescentes reconhece que estes se encontram em condição peculiar de desenvolvimento físico e psicológico^{††††††††}, o que justificaria a posição de prioridade no que se refere ao atendimento de suas necessidades. Pela condição de pessoas em desenvolvimento, compreende-se sujeitos que ainda não atingiram o pleno potencial de suas capacidades físicas e

^{††††††††} Esta concepção de desenvolvimento é hoje controversa no campo da Psicologia. Subjacente a esta perspectiva, encontra-se a compreensão da Infância e da Adolescência enquanto etapas a serem superadas pela maturidade só encontrada na idade adulta. Atualmente vários estudos revelam a associação desta abordagem com uma matriz de pensamento pedagógica e, ou, organicista. Para uma discussão crítica deste ponto de vista ver Castro (1999).

psicológicas, dependendo, portanto, da intervenção da família, do Estado ou da sociedade em geral para que isto ocorra.

No dizer de Costa (CURY et al., 1992, p. 39), a condição peculiar de desenvolvimento implica:

Primeiramente, o reconhecimento de que a criança e o adolescente não conhecem inteiramente os seus direitos, não têm condições de defendê-los e fazê-los valer de modo pleno, não sendo ainda capazes, principalmente as crianças, de suprir, por si mesmas, as suas necessidades básicas (grifo nosso).

Cabe à família, à sociedade e ao Estado o papel de garantir a proteção integral a crianças e adolescentes, uma vez que se admite a condição peculiar destes sujeitos. Isto precisa acontecer, principalmente, porque muitas vezes o trabalho é tolerado e admitido para aqueles das camadas economicamente desfavorecidas. No dizer de Mello (1999, p. 145):

No trabalho (os jovens) sofrem mutilações físicas além das psicológicas. Não podem freqüentar a escola e arcam, muito imaturos, com a responsabilidade do sustento de irmãos menores ou de adultos incapacitados. Estão excluídos em várias dimensões: perdem a despreocupação da infância e do momento de descoberta do mundo nos jogos e brincadeiras; perdem o momento adequado do aprendizado formal, da socialização que a escola propicia, do prazer da sociabilidade e do fortalecimento da consciência do eu e da diferença do outro.

No tocante à questão jurídica, qualquer forma de trabalho exercido por menores de dezesseis anos é exploração, exceto na

condição explícita da aprendizagem de um ofício. Entre 16 e 18 anos incompletos, os adolescentes estão liberados para o trabalho comum, desde que não exerçam atividade caracterizada como noturna, insalubre ou perigosa. Esta normatização, listada na Portaria nº 06/2001 da Secretaria de Inspeção de Segurança do Trabalho do Ministério do Trabalho, tem por base o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. Nesse caso, aos adolescentes devem ser assegurados todos os direitos trabalhistas. Contudo, segundo Vasconcelos (1994, p. 104), mesmo a conotação de aprendizagem do trabalho, em alguns casos, é dissipada, já que “[...] o caráter estreito do educativo e seu divórcio da função social do trabalho oferecem apenas mais uma ocasião para subjugar as classes subalternas e prepará-las para o papel que lhes será destinado na estrutura social [...]”.

Vale ainda ressaltar uma sutil diferenciação do ECA, no que diz respeito ao trato que é dado aos adolescentes em situação de trabalho. Segundo Rejane Vasconcelos^{*****}, a utilização, no capítulo V do estatuto, da terminologia “[...] do direito à profissionalização e à proteção no trabalho [...]” (BRASIL, 1998) – e não o direito ao trabalho –, é fundamental para compreender que tipo de relação, entre o adolescente e o mundo laboral, é tida por recomendada. Entende-se, assim, que é mais apropriado o adolescente estar em situação escolar unicamente. No entanto, uma vez que necessite do trabalho, todas as garantias da Consolidação das Leis Trabalhistas - CLT, acrescidas às peculiaridades trazidas pelo ECA, devem ser previstas.

Por outro lado, respeitados os preceitos da Doutrina de Proteção Integral, há que se garantir a crianças e jovens não apenas o espaço da educação formal, como também seus direitos ao lazer, à convivência familiar e comunitária e ao respeito e liberdade. Busca-se, enfim, resguardar e garantir a crianças e adolescentes um espaço onde possam atingir seu pleno desenvolvimento físico e psicológico, espaço este incompatível com a exploração da mão de obra infanto-juvenil.

***** Reflexão da pesquisadora em palestra proferida em seminário do NUCEPEC sobre o ECA.

Os dados do censo de 2000 realizado pelo IBGE, no entanto, mostram o quanto a realidade se distancia da Lei.

3 DESCORTINANDO OS DADOS DA PNAD

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD 2001 – mostra que, no Estado do Ceará, existe uma população de 244.504 trabalhadores domésticos, dos quais 23.557 são homens e 220.947 são mulheres. Fortaleza apresenta um índice de 49,38% de todos os empregados domésticos do Estado. O índice de homens em todo o Estado do Ceará no emprego doméstico é de 9,63% e o de mulheres é de 90,36% (de uma população de 244.504 pessoas empregadas domésticas no Ceará). Ao considerarmos o índice de mulheres empregadas domésticas de Fortaleza, em relação às do Estado, observamos que 48,93% destas mulheres estão na capital.

Tomando o referencial de Fortaleza, observamos que o índice de homens no emprego doméstico é de 10,45% e o de mulheres é 89,54% (de uma população de 20.752 pessoas empregadas domésticas em Fortaleza). Isto indica que o emprego doméstico é, notadamente, feminino.

A distribuição dessa população por faixa etária e sexo pode ser observada na Tabela 1. Em Fortaleza, o percentual aproximado de meninas entre 10 e 17 anos no emprego doméstico é de 10% desta população de domésticas identificadas na PNAD. Considerando todo o Estado do Ceará, o percentual é 15,7% nesta mesma faixa etária.

A mulher é considerada como mais apta ao exercício do emprego doméstico. Nesta lógica patriarcal, a maior exploração de mão de obra infantil no espaço doméstico é justamente das meninas. Elas são preferidas por seus atributos culturalmente construídos para a obediência e a servidão.

Tabela 1 – Trabalhadores domésticos no Estado do Ceará e em Fortaleza segundo o sexo e faixa etária

SEXO	FAIXA ETÁRIA	CEARÁ	FORTALEZA	
Homens	10 a 14 anos	1.340	843	
	15 a 19 anos	4.666	1.684	
	15 a 19 anos	15 a 17 anos	2.046	1.052
		18 a 19 anos	2.620	632
	20 a 24 anos	3.174	1.683	
	25 a 29 anos	3.804	2.313	
	30 a 39 anos	4.436	2.945	
	40 a 49 anos	3.881	1.893	
	50 a 59 anos	917	420	
	60 anos ou mais	1.339	842	
	Idade ignorada	-	-	
Subtotal		23.557	12.623	
SEXO	FAIXA ETÁRIA	CEARÁ	FORTALEZA	
Mulheres	10 a 14 anos	9.273	2.315	
	15 a 19 anos	44.444	16.612	
	15 a 19 anos	15 a 17 anos	25.520	8.622
		18 a 19 anos	18.924	7.990
	20 a 24 anos	35.564	17.673	
	25 a 29 anos	31.968	15.567	
	30 a 39 anos	47.798	28.415	
	40 a 49 anos	31.660	17.247	
	50 a 59 anos	15.729	7.777	
	60 anos ou mais	4.300	2312	
	Idade ignorada	211	211	
Subtotal		220.947	108.129	
TOTAL		244.504	120.752	

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Departamento de Emprego e Rendimento, PNAD, 2001

Considerando que a maioria das meninas exploradas no trabalho doméstico é de origem sócio-economicamente desfavorecida, a condição social também tem sido um critério significativo para esta escolha. O fato de serem as meninas e não os meninos mais freqüentes nos trabalhos do espaço interior da casa, confirma a lógica do trabalho ser considerado valor de uso e não valor de troca.

Outra reflexão relevante se refere ao local do exercício da atividade doméstica. Esta está dimensionada, também na PNAD 2001, mostrando que existe uma compreensão diferenciada do seu significado quando esta é exercida na própria casa ou em casa de terceiros.

Considerando essas especificidades, é preciso refletir sobre o próprio conceito de trabalho e serviço doméstico.

4 DOIS ELEMENTOS DE UM MESMO ROTEIRO: TRABALHO DOMÉSTICO E SERVIÇO DOMÉSTICO

Dentre as formas de exploração do trabalho infantil, o trabalho doméstico pode ser considerado a mais preocupante, na medida em que a criança explorada no trabalho doméstico se encontra distante da família de origem. A criança está em uma família, mas dela não participa, está fora do processo de construção da identidade familiar, do afeto e mesmo dos conflitos que possibilitam a percepção da família como referência para a construção de sua própria subjetividade.

Segundo Moreira e Stengel (2003), há uma distinção conceitual entre o “trabalho doméstico” e o “serviço doméstico”. O primeiro é marcado pela existência de algum tipo de pagamento, seja remuneração através de dinheiro ou objetos. Ademais, o trabalho doméstico é realizado, geralmente, na casa de terceiros. Já o serviço doméstico é marcado por seu caráter gratuito, ou seja, sem nenhum tipo de remuneração, bem como pelo seu exercício no domínio da própria residência de quem o executa. Quando falamos de exploração de mão de obra infanto-juvenil, estamos falando de crianças em “trabalho doméstico”. Neste artigo estamos analisando exatamente a questão do trabalho e não do serviço doméstico.

A dificuldade em perceber a exploração de crianças no trabalho doméstico está na medida em que este acontece na privacidade da casa, em relações peculiares de afinidade entre as pessoas que convivem em aparente harmonia. Seja de que forma ele ocorra, o

trabalho doméstico executado por crianças é inadmissível e quem dele se beneficia é passível de penalidade.

A Constituição Federal de 1988 estabelece que a casa é asilo inviolável (Artigo 5, XI), portanto, só se pode nela penetrar com o consentimento do morador, em caso de flagrante delito ou desastre, ou para prestar socorro ou, durante o dia, por determinação judicial. Meninos e meninas que vivem com uma família que não é a sua, via de regra são tomados como mão de obra no serviço doméstico, pelos adultos. Com pretextos de compadrio e de oferta de ajuda, sob o manto da caridade, muitas vezes a exploração da mão de obra infantil se intensifica. Para o senso comum essas crianças não são trabalhadores e suas atividades na casa são justificadas como uma troca de favores: casa e comida por afazeres e a “oportunidade” de morar na cidade. Nesta lógica, essas crianças podem, portanto, ficar sem escola, sem salário, sem férias e sem folga semanal.

O UNICEF divulgou uma pesquisa realizada com dados do censo de 2000 sobre a situação do trabalho infantil em 175 municípios cearenses, exceto Fortaleza. As informações sobre o trabalho doméstico infantil foram obtidas a partir de agentes de saúde que visitaram 800 mil casas em todo o estado. Os dados mostram que crianças a partir de quatro anos já exercem algum tipo de trabalho doméstico, mas a diferença entre os conceitos de serviço e trabalho doméstico não está explicitada nesse estudo. Considerados como conceitos semelhantes, os dados mostraram que o trabalho doméstico é mais freqüente entre as meninas e o censo mostra que este é exercido, também, na própria casa da criança, a serviço de sua família. A evasão escolar é um dos graves problemas que ocorre entre as crianças que realizam trabalho doméstico ou serviço doméstico.

5 ATOS E ENTREATOS: DA PESQUISA PARA A AÇÃO

Os Centros de Estudos da Criança e Adolescente – CEDECA, de Belém e Recife, já realizaram estudos de caso com

crianças e adolescentes que desenvolvem tarefas domésticas. Um perfil sócio-econômico dessa população, traçado a partir dos dados referentes à Belém, mostra que a maioria é de origem interiorana, pertence a família numerosa, passa privações quanto à alimentação e à educação, é vítima de abuso e de violência pelos pais (LAMARÃO et al., 2000).

O Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero, Idade e Família – NEGIF, da UFC, desenvolveu um estudo com crianças que freqüentam escola e desenvolvem trabalho doméstico. Os dados mostraram que essas crianças não se reconheciam como trabalhadoras domésticas, indicando como essa atividade está invisível até para quem a executa (AMARAL, 2004).

Muitas ações de pesquisadores que estudaram esse tema foram feitas no sentido de trabalhar com as crianças e adolescentes vítimas da exploração no trabalho, visando aumentar sua auto-estima e conscientizá-las de seus direitos. Ao concluir a pesquisa em Fortaleza, foi avaliado que uma ação centrada na melhoria da auto-estima e na exposição dos direitos destas vítimas, com todas as possibilidades de contribuir com a formação dessas crianças e adolescentes, não rompe, definitivamente, com a cultura de exploração da mão de obra infantil nem sensibiliza seus principais atores: os adultos – homens e mulheres.

No estudo realizado em Fortaleza, o perfil de crianças que fazem trabalho doméstico não difere daquelas de Belém. Por outro lado, a decisão da pesquisadora de desenvolver uma atividade de intervenção no problema colocava um desafio diferenciado. Foi debatida com um grupo de estudo que foi sendo formado, a criação de uma atividade para levantar reflexões e discussões com adultos, jovens e crianças, sobre a situação da exploração de crianças no trabalho doméstico.

Nesse sentido, foi elaborado um projeto de extensão, iniciado logo após o fim da pesquisa, que se propôs a atingir públicos de todas as idades, do meio rural e urbano, para sensibilizá-los sobre a exploração das crianças no trabalho doméstico, fato ainda invisível para grande parte da população. O objetivo geral do projeto é erradicar o trabalho infantil doméstico.

Através de discussões sobre o ECA promovidas com os mais diversos grupos a que se destina o projeto de extensão e que são o foco de atuação, tais como escolas, entidades e instituições formadoras de opinião pública, o projeto de extensão se desenvolve objetivando multiplicar formadores de opinião. Após uma apresentação dramática sobre o tema “trabalho infantil doméstico”, acontecem os debates que buscam trazer ao centro a visibilização de crianças exploradas no espaço doméstico e, assim, sensibilizar no sentido de erradicar o trabalho doméstico infantil.

6 CONTRACENANDO COM O TEATRO DEBATE

A experiência metodológica escolhida para atingir os objetivos foi a montagem e exibição de um esquete, com duração de vinte minutos, em que a temática da exploração de crianças no trabalho doméstico é problematizada. A cada apresentação realizamos debates com a platéia.

Para a criação do argumento do texto, produção, montagem, encenação e realização do debate, participam docentes e estudantes de três núcleos: o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero, Idade e Família - NEGIF, responsável pela pesquisa que originou a experiência; o Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisas sobre a Criança - NUCEPEC e o Centro de Assessoria Jurídica Universitária - CAJU. Assim, docentes e discentes de Economia Doméstica, Psicologia e Direito da UFC se integram à experiência constituindo um grupo de estudo sobre a erradicação do trabalho infantil doméstico. Integram ainda o projeto uma profissional do Curso de Artes Dramáticas - CAD da UFC, dirigindo a peça, e uma assistente social da Secretaria de Trabalho e Ação Social - SETAS do Estado do Ceará, como participante do elenco e debatedora.

A atividade realizada nesse projeto de extensão, através do esquete “Você viu a Rosinha?”, leva as pessoas que assistem a

refletirem sobre o fato do trabalho infantil doméstico, estimulando-as a expressar suas opiniões, desabaços e depoimentos.

O grupo trabalha no sentido de estudar o problema e preparar argumentos que dinamizem os debates a partir de questões levantadas pelo esquete encenado. São tratados, basicamente, aspectos do ECA, no que se refere aos direitos e à proteção integral da criança exposta ao trabalho doméstico.

O roteiro do esquete no teatro debate mostra o drama de uma mãe trabalhadora rural que não encontra a filha de dez anos. Ela entregou-a à madrinha que morava na capital para que ela tivesse a chance de continuar os estudos. No decorrer da trama, Dona Raimunda, mãe da Rosinha, depara-se com situações inusitadas para ela. Não encontra a comadre, mas sabe dela através de várias pessoas que conviveram com sua filha: uma vizinha da comadre, o padeiro e sua esposa, a professora e a diretora da escola em que a Rosinha estudava. Ninguém sabe nada, mas todos sabem de algo que não querem revelar e a história da Rosinha passa a ser percebida pela platéia que identifica cada personagem em dramas comuns no seu cotidiano. O drama da mãe não se resolve e, ao final, todos se perguntam onde está a Rosinha.

A primeira experiência de apresentação do esquete-debate ocorreu em setembro de 2004 e, até junho de 2005, ocorreram dezenove apresentações, o que contabiliza uma média de aproximadamente duas apresentações por mês.

Com base nos círculos de cultura utilizados por Freire (1999, p.111), o teatro foi a forma de sensibilizar a platéia quanto ao problema do trabalho doméstico infante-juvenil: “Em lugar de professor, com tradições fortemente ‘doadoras’, o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o Diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o Participante do grupo”.

Para Paulo Freire o Círculo de Cultura constitui-se numa estratégia da educação libertadora. Nele não há lugar para o professor bancário, que tudo sabe, nem para um aluno passivo, que nada sabe. O Círculo de Cultura é um lugar onde todos têm a palavra, onde todos lêem e escrevem o mundo. É um espaço de trabalho, pesquisa,

exposição de práticas, dinâmicas, vivências que possibilitam a construção coletiva do conhecimento. (FREIRE, 1999).

A educação para Paulo Freire é uma reflexão sobre a realidade articulada com as causas dos acontecimentos vividos. O diálogo é o elemento chave, onde professor e aluno são sujeitos atuantes.

A experiência apresentada neste artigo busca, então, resgatar a concepção educativa de Paulo Freire enquanto uma reflexão sobre a realidade articulada com as causas dos acontecimentos vividos. O diálogo é o elemento chave onde docentes (debatedores) e discentes (platéia) são sujeitos atuantes. No caso da experiência do teatro debate sobre trabalho infantil, o texto procura problematizar a percepção das pessoas sobre a naturalização do trabalho doméstico exercido por crianças, alertando sobre suas conseqüências. Após a apresentação, as pessoas do elenco tornam-se debatedores que, com os expectadores, exercem o diálogo sobre a problemática do trabalho infantil como estratégia de repensar sobre a exploração deste no âmbito doméstico.

O grupo que conduz o debate dá informações sobre locais para denunciar a exploração infantil, assim como a necessidade de reivindicar a criação de espaços e políticas que erradiquem e previnam qualquer trabalho infantil, sobretudo o doméstico.

Ratificando um dos princípios norteadores do projeto, uma das metas que tem se colocado como prioritária nos debates que já aconteceram é a organização de grupos para reivindicar a estruturação de políticas públicas consistentes para erradicar o trabalho infantil e proteger o trabalho de adolescentes.

7 DIALOGANDO COM A PLATÉIA

Após cada apresentação da peça “Você viu a Rosinha?”, os integrantes do projeto – NEGIF, NUCEPEC e CAJU – conduzem um debate sobre a exploração do trabalho infantil à luz do ECA, destacando o trabalho doméstico.

Ao final de cada apresentação percebe-se a emoção das platéias: os espectadores ficam chocados, perplexos, muitas vezes mudos. Na maioria das vezes a primeira reação da platéia é o silêncio. Por isso, costumamos iniciar o debate perguntando se “*a história da Rosinha, é uma história real ou somente uma narração inventada?*”. Quando fazemos esta pergunta as pessoas parecem “acordar” e a primeira resposta é expressa com um “*sim, a história é real*” ou com um simples e afirmativo balançar de cabeça. Desse momento em diante, de acordo com as falas, perguntas e colocações das pessoas presentes, aprofundam-se diversos aspectos que permeiam a exploração do trabalho infantil.

Uma das questões mais frequentemente tratadas se refere à responsabilidade da família e os cuidados com os filhos, problemática levantada em função da personagem representada pela mãe da Rosinha (Dona Raimunda). Posta a questão por alguém da platéia, a “culpa” da criança estar no trabalho geralmente é atribuída à mãe. Essa discussão é conduzida com respaldo no ECA, que diz em seu artigo 4º:

É dever da família, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1998, p. 11-12)

De acordo com este artigo do ECA, não somente a família, no esquete representada pela mãe, é responsável por proteger a criança, mas toda a sociedade e o poder público são incumbidos de também assegurar esta proteção. Nesse sentido, observa-se que as falas nos debates reproduzem um jogo de repasse de responsabilidades intermináveis, no qual as três instâncias que deveriam efetivar esses direitos, se omitem ou, acusando-se mutuamente, impedem ou atrasam que algo seja objetivamente realizado.

A irregularidade do trabalho infantil também foi outro tema recorrente. Sobre esta questão reforça-se o texto registrado no artigo 60 do ECA que dispõe sobre o direito à profissionalização e à proteção no trabalho, afirmando que é proibido qualquer trabalho a menores de dezesesseis anos de idade, salvo na condição de aprendiz quando entre quatorze e dezesesseis anos de idade. Na condição de aprendiz o adolescente pode ser capacitado para o exercício de um ofício paralelamente às atividades escolares.

No debate se procura reforçar, ainda, que o trabalho aprendiz não se aplica ao trabalho doméstico, por este não apresentar os requisitos necessários à condição de aprendiz e, portanto, não atender ao exposto no artigo 62 do Estatuto: “Considera-se aprendizagem a formação técnico-profissional ministrada segundo as diretrizes e bases da legislação de educação em vigor.” (BRASIL, 1998, p. 25)

No serviço doméstico, quando as atividades domésticas são executadas na própria casa da criança, estas poderiam ser consideradas como uma forma de aprendizado, na condição de formação de hábitos de organização de seu próprio espaço e rotinas, desde que sejam resguardados e garantidos todos os demais direitos da criança.

O artigo 67, item IV, do ECA, não considera o trabalho aprendiz doméstico, ao afirmar que o trabalho aprendiz é vedado quando realizado em horários e locais que não permitam a freqüência à escola. O trabalho doméstico tem como uma de suas características o estabelecimento de uma rotina de atividades incompatível com o horário escolar.

A freqüência à escola é dificultada pela carga horária excessiva comumente associada às atividades domésticas. Diversos estudos e pesquisas, realizados com crianças trabalhadoras domésticas, afirmam que as meninas envolvidas nesta atividade têm baixo rendimento escolar devido ao horário de trabalho estendido, sendo freqüentes os serviços noturnos e estafantes. Lavinhas (2000) reporta uma carga horária cumprida por crianças e adolescentes de até 52 horas semanais.

No debate sempre é apontada a problemática que concerne à ineficiência das políticas públicas para crianças e adolescentes, especialmente para as que estão em situação de risco social. São apresentadas argumentações fundamentadas nos artigos 86 e 87 do ECA, que dispõem sobre as políticas de atendimento dos direitos da criança e do adolescente e suas linhas de ação; estas devem ser feitas em conjunto articuladas com ações governamentais e não-governamentais, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Especial reforço é dado, também, ao papel dos Conselhos Tutelares e dos Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente.

Os comentários referentes à implicação dos vizinhos na problemática em questão propiciam uma discussão sobre a responsabilidade de todos quanto à efetivação de denúncias de trabalho doméstico infanto-juvenil aos órgãos responsáveis pela fiscalização.

Durante os debates são comuns os depoimentos sobre situações reais vividas ou presenciadas por pessoas tanto da platéia como dos integrantes do grupo. Alguns fazem colocações sobre experiências individuais, “casos de Rosinhas” na família e alguns confessaram não reconhecer, ou mesmo tomar como “natural” a realidade do trabalho infantil doméstico:

Essa semana mesmo na minha rua passou uma senhora oferecendo a filha para cuidar da minha casa. Eu não quis, mas com certeza alguém aceitou o serviço da menina em troca de algum agrado. (Depoimento de uma pessoa da platéia).

Quanto a essa colocação, ressaltam-se os dados da pesquisa “O trabalho doméstico infanto-juvenil em Fortaleza” (AMARAL, 2004) e de outros estudos realizados nesta área. Sob o pretexto de uma atuação filantrópica, o que se costuma denominar de “manto da caridade”, muitas vezes a exploração do trabalho de crianças se

intensifica; e como a casa é asilo inviolável e nela não se pode penetrar sem o consentimento da lei, a fiscalização do trabalho infantil doméstico é ainda mais dificultada.

As falas denotam que, para além de se colocar na condição de omissos, alguns participantes do debate também refletem um recorrente reconhecimento de si mesmos como vítimas da exploração do trabalho doméstico ou ainda como de alguém que teve ao seu serviço suas próprias “Rosinhas”.

Entre os vários depoimentos ocorridos durante debates promovidos após a apresentação do esquete, um se destacou pelo teor comovente e tocante. Uma estudante universitária relatou sua experiência como vítima da exploração no trabalho doméstico quando criança. Ela foi entregue a uma tia por sua mãe, que se divorciara do pai e ficara sem condições de criar todos os filhos.

Eu fui uma Rosinha... quando minha mãe se separou de meu pai eu era pequena, fui morar na casa de uma tia... ela dizia que eu tinha que cuidar dos meus primos... eles me batiam eu não podia reagir, tinha que agüentar... fiquei atrasada nos estudos... sofri muito... (Estudante universitária).

Relatos como este, carregados de muita emoção, comovem a todos da platéia e levantam muitas questões sobre a problemática da exploração do trabalho infantil. Mesmo em lugares onde há laços familiares, meninas podem ser exploradas no trabalho doméstico e ter seus direitos cruelmente subtraídos.

Uma dimensão da exploração de crianças e adolescentes no trabalho, independente deste se realizar dentro ou fora do espaço doméstico, precisa ser considerada por quem pretende atuar na sensibilização de todos para a erradicação desta prática de violação de direitos. Muitas vezes, no decorrer dos debates, o grupo responsável por

conduzi-los colocou esta mesma questão para a platéia: *será que existe algum ganho para estas meninas e meninos que trabalham?*

Na medida em que a remuneração destas crianças e adolescentes, ainda que muito baixa, pode representar um diferencial na renda familiar, e que tal fato redimensiona as relações de poder no seio destas famílias, é óbvia uma certa “positivação” atribuída pelas próprias vítimas de exploração no trabalho infantil. No entanto, somente um amplo debate, ancorado em argumentos construídos e desconstruídos de forma dialógica, pode trazer novas perspectivas e representações para o trabalho infantil, esclarecendo ganhos e perdas encobertos nesta atividade.

Em várias ocasiões de apresentação do teatro debate havia um número considerável de crianças na platéia. Ao final das apresentações, as crianças se perguntam “*Cadê a Rosinha?*”. A expectativa de um “final feliz” e a imersão no mundo da fantasia propiciada pela linguagem teatral são substituídas, ao longo dos debates, por uma discussão sobre uma realidade não mais imaginária, mas concreta e cotidiana, que as leva a refletirem, apesar de ainda tão jovens, sobre seus direitos e deveres.

A Rosinha era pra brincar e ir pra escola e não ficar cuidando da casa. (Mariana, 5 anos).

8 AGENDA DE ESPETÁCULOS: FOMENTANDO A PROPOSIÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

O trabalho descrito tem sido desenvolvido como estratégia para promover a visibilização e mobilização da sociedade em torno da problemática do trabalho infantil. A partir de um projeto de extensão se expressa o compromisso social e político da Universidade. O debate sobre a exploração do trabalho infantil pode ter outros mecanismos, mas a proposição da abertura de espaços

para fomentar e articular discussões com formadores de opinião, através de teatro debate, tem tido boa repercussão junto aos diversos grupos.

Efetivadas investigações de cunho científico sobre a exploração do trabalho infantil doméstico, o projeto de extensão foi a forma de articulação entre o saber acadêmico e as emergências sociais a que este se refere. Assim, nosso teatro debate tem sido o espaço de diálogo, construção conjunta de idéias e encaminhamentos a serem tomados a partir da constatação da existência de uma prática em flagrante violação dos direitos de crianças e adolescentes. Iniciado em setembro de 2004, foram realizadas até junho de 2005 dezenove apresentações, para os mais variados públicos, entre crianças, jovens e adultos, no meio rural e urbano.

No teatro debate se questiona a falta de políticas sociais, se denuncia o despreparo de órgãos fiscalizadores e o descaso de pessoas que deveriam estar mais atentas e preparadas para defender e proteger as crianças. A mensagem do teatro debate coloca a escola e a vizinhança como aliadas para proteger as crianças, ao mostrar no esquete a negligência de pessoas desses espaços que se negaram a defender os seus direitos.

No decorrer dos debates evidencia-se a carência de políticas públicas responsáveis pelo atendimento e proteção de crianças e adolescentes. Faz-se necessária a apresentação e o desenvolvimento de ações concretas para a erradicação do trabalho infantil, que ultrapassem as bolsas sociais, por vezes utilizadas de forma assistencialista.

As ações do projeto pretendem estar contribuindo, também, a partir das reflexões suscitadas em conjunto com a sociedade, com a própria formulação dessas políticas. Pelo seu lado, estas devem pautar-se, sobretudo, no cotidiano das inúmeras vítimas desse tipo de exploração e na efetivação dos mecanismos de proteção e fiscalização previstos na legislação agora em vigor.

A continuidade do trabalho de extensão impõe novas e constantes demandas pelo teatro debate “*Você viu a Rosinha?*” por

grupos que atuam na defesa dos direitos de crianças e adolescentes e outras instituições que se interessam pela temática.

9 BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

AMARAL, Célia Chaves Gurgel do. **O trabalho doméstico infanto-juvenil em Fortaleza** - relatório de pesquisa. Fortaleza: UFC/CNPq, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados/Coordenação de Publicações, 1996.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Fortaleza: SETAS, 1998.

CASTRO, Lucia Rabello de (Org.). **Infância e adolescência na cultura do consumo**. Rio de Janeiro: Nau, 1999.

CURY, M.; AMARAL E SILVA, A. F. do; MENDES, E. G. (Coords.). **Estatuto da criança e do adolescente comentado** – comentários jurídicos e sociais. São Paulo: Malheiros Editora, 1992.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa nacional por amostra de domicílio – PNAD**. Brasília, DF: Diretoria de Pesquisas-Departamento de Emprego e Rendimento, 2001.

_____. **Censo 2000**. Brasília, DF: IBGE, 2000.

LAMARÃO, M^a. Luiza; MENEZES, Stella M^a. L. de; FERREIRA, Wanderléa B. **O trabalho doméstico de meninas em Belém**. Belém: UNICEF; Save the Children; CEDECA-Emaús, 2000.

LAVINAS, Lena. **Coletânea IPEA: sumário executivo**. Rio de Janeiro: IPEA, 2000.

MELLO, Sylvia Leser de. Estatuto da criança e do adolescente: é possível torná-lo uma realidade psicológica?. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 139-151, 1999.

MOREIRA, Ignez M.; STENGEL, M. **Narrativas infanto-juvenis sobre o trabalho doméstico**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2003.

PINHEIRO, Â. de A. A. A criança e o adolescente como sujeitos de direitos: emergência e consolidação de uma representação social no Brasil. In: CASTRO, L. R. de. **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: Nau, 2001.

VASCONCELOS, M. de F. Trabalho Infantil na política de assistência social: um estudo das representações sociais sobre o trabalho. In: NUCEPEC. **Infância e adolescência em discussão**. Fortaleza: UFC; CBIA, 1994.

UNICEF. Levantamento do trabalho infantil: o Ceará trabalhando com bom senso. Fortaleza: Unicef, 2000. 1 CD-Rom.

Para verificar a legislação citada acessar os seguintes endereços eletrônicos:

BRASIL. Código dos Menores – 1979

Disponível em: <http://www.risolitaria.org.br/vivalei/outrasleis/cod_menor1979.jsp>. Acesso em: 29 jun. 2005.

BRASIL. Consolidação das Leis Trabalhistas – CLT.

Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del5452.htm>. Acesso em: 29 jun. 2005.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil – 1988.

Disponível em: <<http://www.culturabrasil.pro.br/constituicao.htm>>. Acesso em: 29 jun. 2005.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente – ECA.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 29 jun. 2005.

BRASIL. Portaria n° 06/2001 da Secretaria de Inspeção de Segurança do Trabalho do Ministério do Trabalho.

Disponível em: <<http://www.mte.gov.br/Empregador/secsau/Legislacao/Portarias/2001/Conteudo/port6.asp>>. Acesso em: 29 jun. 2005.

SERVILUZ, JUVENTUDE E TRABALHO

*Cândida Câmara**
*Débora Pinho Arruda***
*Mariana de Brito Lima****
*Mayrá Lobato Pequeno*****
*Monike Cordeiro Gouveia******
*Nara Maria Forte Diogo******
*Tatiana Gomes da Rocha******
*Ticiane Santiago de Sá******
*Verlaine Martins Veras Filho******

* Psicóloga graduada pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e ex-integrante do Núcleo de Psicologia Comunitária da UFC (Nucom).

** Estudante do IX Semestre do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará (UFC) e integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Criança (Nucepec).

*** Estudante do último Semestre do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará (UFC) e integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Criança (Nucepec).

**** Estudante do VIII Semestre do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará (UFC), integrante do Núcleo de Psicologia Comunitária da UFC (Nucom) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Criança (Nucepec).

***** Estudante do X Semestre do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará – UFC e integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Criança (Nucepec).

***** Psicóloga e mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), ex-integrante do Núcleo de Psicologia Comunitária (Nucom) e supervisora do projeto.

***** Psicóloga, mestranda em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), ex-integrante do Núcleo de Psicologia Comunitária (Nucom) e ex-bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET).

***** Psicóloga graduada pela Universidade Federal do Ceará (UFC), coordenadora da área de Psicologia do Projeto Raízes de Cidadania da Fundação da Criança e da Família Cidadã (FUNCI) e integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Criança (Nucepec).

***** Psicólogo graduado pela Universidade Federal do Ceará (UFC), consultor do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Criança (Nucepec) e supervisor do projeto.

RESUMO

O presente artigo nasceu a partir da necessidade de problematizar questões surgidas no decorrer da realização do trabalho de campo "Assessoria psicossocial aos jovens do Projeto Vila Mar no bairro do Serviluz". Esta atividade desenvolveu-se através da parceria entre dois núcleos do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Ceará, o Nucepec^{§§§§§§§§} e Nucom^{*****}, e a Associação Comunitária Vila Mar. Nosso foco de atuação foi comunidade do Serviluz, situada no bairro Vincent Pizón, litoral de Fortaleza. No início de nossa caminhada, realizamos visitas a fim de nos aproximar da realidade do local. A partir dessas visitas tomamos conhecimento da Associação Comunitária Vila Mar, uma organização cristã, não governamental, sem fins lucrativos, que visa prestar assistência e desenvolver integralmente as crianças e adolescentes do bairro Serviluz. Dentre as atividades realizadas pela instituição, ressaltamos o projeto "Jovem Aprendiz" em parceria com o Governo Federal, com o qual nossa ação teve maior proximidade. Esse projeto tem por objetivo proporcionar a primeira experiência de trabalho a jovens de 16 a 18 anos, preparando-os para o exercício profissional através da oferta de estágios em empresas e de um curso de capacitação, gerido pela própria associação Vila Mar. A nossa inserção teve como intuito problematizar questões presentes no cotidiano dos participantes do curso, de forma que eles possam

§§§§§§§§ O Nucepec (Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisas sobre a Criança) foi criado em 1984, voltando-se para a promoção, divulgação e defesa dos direitos da criança e do adolescente. Para tanto, apóia-se na visão da criança e do adolescente como agentes de sua história e sujeitos de direitos. O núcleo constitui-se como um grupo autogerido, composta por uma equipe interdisciplinar de estudantes, professores e consultores

***** O Nucom (Núcleo de Psicologia Comunitária da UFC) foi oficializado em 1992 com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento do arcabouço teórico-prático do campo da Psicologia Comunitária. Em maior escala, busca integrar a universidade e a sociedade. Esse núcleo é composto por estudantes de psicologia da UFC e por professores supervisores do Depto. de Psicologia, além de contar com a colaboração de profissionais que já integraram o mesmo.

compreender-se como sujeitos sociais e históricos. Esta intervenção se deu na trabalhadas temáticas como cidadania, escolha, projeto de vida, dentre outros. Os temas surgiram a partir da demanda do grupo e foram trabalhados através de círculos de cultura, discussão de textos, músicas e filmes, dinâmicas e rodas vivenciais. Utilizamos como base teórica para esta prática os princípios norteadores da atuação do Nucepec que compreendem os adolescentes como sujeitos de direitos e agentes ativos na transformação da realidade; bem como a Psicologia Comunitária, a qual busca conhecer a teia de relações existentes na comunidade e os reflexos destas na vida dos seus moradores. Através da apropriação de algumas categorias da Psicologia Comunitária, tais como consciência, identidade e atividade, buscamos observar e refletir as relações estabelecidas entre os jovens e o trabalho, concebendo-o como uma atividade humana através da qual o indivíduo se apropria e transforma a natureza. Dessa forma, procuramos compreender que significados os jovens atribuíam a seu trabalho e que impactos provocava em suas vidas. A seguir discutiremos sobre as experiências desenvolvidas no nosso trabalho, tematizando os principais eixos de discussão a partir das palavras geradoras utilizadas no círculo de cultura que deu início aos grupos de trabalho: Serviluz, Juventude e Trabalho. Assim, trazemos algumas reflexões sobre como se dão às relações dos jovens da comunidade do Serviluz, os trabalhos além de alguns pontos interessantes e polêmicos do projeto Jovens Aprendiz”.

Palavras-chave: Psicologia Comunitária. Serviluz. Juventude e trabalho.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo nasceu a partir da necessidade de problematizar questões surgidas no decorrer da realização do trabalho de campo "Assessoria psicossocial aos jovens do Projeto Vila Mar no

bairro do Serviluz". Esta atividade desenvolveu-se através da parceria entre dois núcleos do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Ceará, Nucepec^{††††††††} e Nucom^{††††††††}, e a Associação Comunitária Vila Mar.

Nosso foco de atuação foi comunidade do Serviluz, situada no bairro Vincent Pizón, litoral de Fortaleza. No início de nossa caminhada, realizamos visitas a fim de nos aproximarmos da realidade do local. A partir dessas visitas tomamos conhecimento da Associação Comunitária Vila Mar, uma organização cristã, não governamental, sem fins lucrativos, que visa prestar assistência e desenvolver integralmente as crianças e adolescentes menos favorecidas economicamente do bairro Serviluz. Dentre as atividades realizadas pela instituição, ressaltamos o projeto "Jovem Aprendiz" em parceria com o Governo Federal, com o qual nossa ação teve maior proximidade. Esse projeto tem por objetivo proporcionar a primeira experiência de trabalho a jovens de 16 a 18 anos, preparando-os para o exercício profissional através da oferta de estágios em empresas e de um curso de capacitação, gerido pela própria associação Vila Mar.

A nossa inserção teve como intuito problematizar questões presentes no cotidiano dos participantes do curso, de maneira que eles pudessem compreender-se como sujeitos sociais e históricos. Esta intervenção se deu na forma de encontros quinzenais em que foram trabalhadas temáticas como cidadania, escolha, projeto de vida, dentre outros. Os temas surgiram a partir da demanda do grupo e foram

^{††††††††} O Nucepec (Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisas sobre a Criança) foi criado em 1984, voltando-se para a promoção, divulgação e defesa dos direitos da criança e do adolescente. Para tanto, apóia-se na visão da criança e do adolescente como agentes de sua história e sujeitos de direitos. O núcleo constitui-se como um grupo autogerido, composta por uma equipe interdisciplinar de estudantes, professores e consultores

^{††††††††} O Nucom (Núcleo de Psicologia Comunitária) foi oficializado em 1992 com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento do arcabouço teórico-prático do campo da Psicologia Comunitária. Em maior escala, busca integrar a universidade e a sociedade. Esse núcleo é composto por estudantes de psicologia da UFC e por professores supervisores do Depto. de Psicologia, além de contar com a colaboração de profissionais que já integraram o mesmo.

trabalhados através de círculos de cultura, discussão de textos, músicas e filmes, dinâmicas e rodas vivenciais.

Utilizamos como base teórica para esta prática os princípios norteadores da atuação do Nucepec que compreendem os adolescentes como sujeitos de direitos e agentes ativos na transformação da realidade; bem como a Psicologia Comunitária, a qual busca conhecer a teia de relações existentes na comunidade e os reflexos destas na vida dos seus moradores. Através da apropriação de algumas categorias da Psicologia Comunitária, tais como consciência, identidade e atividade, buscamos observar e refletir as relações estabelecidas entre os jovens e o trabalho, concebendo-o como uma atividade humana através da qual o indivíduo se apropria e transforma a natureza. Dessa forma, procuramos compreender que significados os jovens atribuíam a seu trabalho e que impactos este provocava em suas vidas.

A seguir discorreremos sobre as experiências desenvolvidas no nosso trabalho, tematizando os principais eixos de discussão a partir das palavras geradoras utilizadas no círculo de cultura que deu início aos grupos de trabalho: Serviluz, Juventude e Trabalho. Assim, trazemos algumas reflexões sobre como se dão as relações dos jovens da comunidade do Serviluz, os trabalhos, além de alguns pontos interessantes e polêmicos do projeto “Jovens Aprendiz”.

2 SERVILUZ

Denomina-se Vicente Pinzón um grande bairro da cidade de Fortaleza. Situada neste bairro, bem próximo à divisa com o Cais do Porto, localiza-se a comunidade do Serviluz.

Para a concretização deste trabalho, fez-se essencial entender o espaço da comunidade como um local de desenvolvimento pessoal e social de seus moradores, compreendendo-os como sujeitos de suas realidades e agentes de transformação social/comunitária. Para tanto, uma vivência na comunidade do Serviluz tornou-se

imprescindível, por nos permitir perceber e compreender as características desta, fundamentando nossa práxis.

Esta vivência se concretizou através de visitas informais à comunidade, na qual tivemos a oportunidade de conhecer algumas instituições, associações comunitárias, lideranças, moradores, bem como ruas e locais de encontro da população. Além disso, pudemos compreender melhor a dinâmica da comunidade com os grupos de jovens com os quais nos vinculamos, tanto através dos passeios pela comunidade a lugares sugeridos pelos mesmos, como nos nossos encontros em “sala de aula”, nos quais refletimos questões concernentes à realidade destes. Estas reflexões sobre a comunidade eram um foco desses momentos, por possibilitarem a emergência de um espaço de valorização, problematização, negociação e (re)significação da realidade cotidiana dos jovens participantes.

A praia, por exemplo, é um aspecto bastante presente no Serviluz e no discurso dos jovens, sendo um espaço de desenvolvimento de atividades econômicas em potencial, como o surfe e a pesca. Os adolescentes destacam a praia como um local de lazer e um aspecto positivo da comunidade. Ao mesmo tempo, percebem que este espaço poderia ser mais conservado pela população, pois, muitas vezes, é usado como depósito de lixo.

No entanto, há carência de outras atividades de lazer como praças, quadras de esportes, clubes, bem como de atividades culturais - artes e festas - que possam expressar e valorizar uma linguagem própria da comunidade.

Nesta vivência, buscamos voltar nossos olhares para o lugar do jovem na comunidade, visto que nossa atuação estava diretamente voltada para este grupo. Sendo assim, tornou-se evidente a presença de atividades direcionadas para os adolescentes, como cursos profissionalizantes, aulas de esportes, atividades artísticas, dentre outras, sendo a Associação Comunitária Vila Mar um exemplo de espaço que concretiza estas ações. Porém, observamos que mesmo com a existência dessas iniciativas, estas

são isoladas e insuficientes para atender a população jovem do bairro. Percebemos, ainda, a falta de políticas públicas efetivas ou de grupos organizados que estejam refletindo questões concernentes à realidade da comunidade, o que favorece a manutenção de uma lógica de ajustamento social à ideologia dominante, acabando por impedir a autonomia e desenvolvimento do valor e poder pessoal (GÓIS, 1993) dos moradores da comunidade.

Estas ações, apesar de reduzidas, são alternativas proporcionadas aos jovens na tentativa de inseri-los em uma realidade outra que não a exploração sexual de crianças e adolescentes, o tráfico de drogas, a marginalidade, a formação de gangues, a violência, fatores muito comuns na comunidade. Essas problemáticas foram tema de debate nos grupos, onde pudemos perceber que os jovens as reconhecem como características negativas da comunidade. A violência, por exemplo, quando problematizada, revelou-se um dado preocupante na realidade dos jovens. Pudemos observar, ao mesmo tempo, que está se tornando algo natural, sendo ilustrada por estes jovens com episódios de assaltos e mortes acompanhados de risos e brincadeiras.

Entretanto, ao entender a atividade comunitária como o meio através do qual o indivíduo e a classe oprimida podem se desenvolver criando um clima que favoreça a expressão do valor e do poder pessoal, enxerga-se uma possibilidade de transformação no Serviluz, compreendendo-a como uma comunidade que apresenta muitas necessidades a serem cuidadas e organizadas, mas que possui pessoas engajadas e capazes de mudar.

3 JUVENTUDE

Centraremos nossas reflexões, a partir de agora, na constituição e problematização do trabalho desenvolvido com os *Jovens*

Aprendizes em articulação com a realidade laboral contemporânea, o contexto do Serviluz e as políticas públicas para infância e juventude.

Estruturamos nosso trabalho no Serviluz em articulação com a Associação Comunitária Vila Mar, em políticas e estratégias de intervenção com a juventude, que se concretizou objetivamente através do acompanhamento de dois grupos: um composto por adolescentes com idade entre 13 e 15 anos e o segundo integrado por adolescentes com idade entre 16 e 18 anos, vinculados ao Projeto Adolescente Aprendiz do Governo Federal (mais comumente chamado, pelo Vila Mar, de Projeto Jovem Aprendiz), sendo este último o foco de nossa análise neste artigo.

O Projeto Jovem Aprendiz^{§§§§§§§§§§} é uma das diversas iniciativas que vêm surgindo nos âmbitos municipal, estadual e federal, dentro das políticas públicas voltadas para trabalho e juventude. Tais políticas se fizeram necessárias devido, entre outros, à configuração do mercado de trabalho atual, que privilegia a experiência em detrimento da formação, o que observamos prejudicar e precarizar o início da vida profissional dos jovens (FREITAS; PAPA, 2003).

A relação dos jovens com o trabalho é perpassada por múltiplos significados, situando-se além das questões financeiras, mesmo quando se trata de jovens de classes populares (DIOGO, 2005), uma vez que, ao tratarmos desta relação, estejam articuladas diversas concepções e significados de juventude, dos quais podemos elencar diferentes recortes biológicos, históricos, normatizadores e, principalmente, mercadológicos, contextualizados na instabilidade das relações laborais contemporâneas.

A problemática da juventude em relação ao trabalho traz à tona os discursos relativos à competência em consonância “com o perfil exigido pelo mercado”, resguardando, por inúmeras situações, a especificidade da juventude apenas no que é relativo à lei, não

§§§§§§§§ Este projeto do governo federal surgiu inicialmente com o nome Menor Aprendiz, e continua a ser conhecido por muitos por este nome apesar das estigmatizações e significados históricos e ideológicos que este termo congrega.

valorizando ou priorizando os processos de desenvolvimento dessa fase da vida.

Esta problemática perpassou nosso trabalho no Serviluz através das interlocuções com os mais de 60 (sessenta) adolescentes participantes do Projeto Jovem Aprendiz, com a coordenação da associação e com algumas empresas, subsidiadas pelas múltiplas contribuições de nosso grupo de estudos e supervisão.

Ao iniciarmos nossa atuação no projeto Vila Mar, a realidade da juventude local nos foi apontada como principal demanda do projeto, sendo os adolescentes caracterizados pela coordenação do mesmo como ociosos e rebeldes, com a entrada nesta fase da vida. Desta forma, a juventude despontou como alvo de problematização para nossa equipe de estudantes e profissionais da Psicologia, através das instituições já citadas^{*****}, constituindo-se como elo entre as mesmas nos fios e desafios de trabalharmos em tais contextos.

Decidimos iniciar nosso projeto problematizando as noções existentes de *Serviluz*, *juventude* e *trabalho*, e assumindo o desafio de atuarmos com esses jovens numa perspectiva dialógica através dos grupos já referidos anteriormente. Nestes grupos, articulamos temáticas presentes no cotidiano da comunidade e destes atores sociais, compreendendo e problematizando as experiências vivenciadas pelos mesmos a partir das temáticas correlativas à condição de aprendizes e os processos de constituição da subjetividade destes jovens, compreendidos, de acordo com Vygotsky (1993 apud MOLON, 2003), como sujeitos da ação e da significação, que não perdem seu estatuto ontológico ou gnosiológico sob e apesar dos determinismos sociais.

Através do acompanhamento destes jovens em grupos com características bastantes peculiares, subsidiados por diferentes instrumentais^{††††††††††}, pudemos vislumbrar o impacto de nossa atuação

***** Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisas sobre a Criança, Núcleo de Psicologia Comunitária, Projeto vila Mar.

†††††††††† Como as observações e construções dos próprios grupos, produção de artigos, monografias, realização de entrevistas individuais com a grande maioria dos 60 adolescentes acompanhados pelo projeto, avaliações da empresa e da coordenação do curso acerca dos adolescentes e de nossas perspectivas de atuação.

no Projeto Jovem Aprendiz e na própria associação comunitária, bem como na interlocução com os jovens acerca dos sentidos e problemáticas vivenciadas na condição de adolescentes aprendizes.

Desse modo, observamos no início de nossos trabalhos jovens por vezes tímidos e “agradecidos” – denotando situação em que se é, passivamente, alvo de favor ou caridade – porém, deveras curiosos e, às vezes, receosos com a possibilidade de trabalhar com estudantes de Psicologia e vivenciar novas experiências acerca do contexto do trabalho e da própria comunidade.

Desta forma, nos reportamos, ao longo deste ano de trabalho, a experiências múltiplas, vivenciadas e significadas de diferentes formas, perpassadas por cobranças, descobertas, desafios na articulação do tempo, na produção mercadológica contemporânea, na assunção de diferentes responsabilidades e na construção de novas relações.

Durante nossos encontros, procuramos exercitar esta experiência em vários âmbitos, através de diferentes estratégias^{††††††††††}, levando-nos a refletir acerca dos processos de subjetivação dos jovens na sociedade atual. Subjetivações que condensam múltiplos significados, perpassando nossas políticas e práticas sociais, e que procuramos compreender na perspectiva e nas experiências vivenciadas pelos próprios jovens, refletindo como estas operam na constituição dialética da subjetividade e do mundo para estes.

Observamos, muitas vezes, teorizações sobre esta questão se esvaziarem na compreensão unilateral ou mesmo hierárquica destes processos, à guisa de perspectivas evolutivas e teleológicas do desenvolvimento, de viés notadamente organicistas, pautadas em dispositivos sociais serializadores e normatizadores, como já denunciava Castro (2001), e que continuamente vislumbramos em inúmeras literaturas e projetos sociais, mas principalmente no discurso

†††††††††† Circulo de cultura, exercício de biodança, roda de conversas, dramatizações, entre outros.

inicial dos adolescentes, nutridos em perspectivas deterministas e futuristas: “o que vou ser quando for alguém”.

Trabalhamos nos grupos junto aos jovens na perspectiva de compreensão da juventude relacional, ao mesmo tempo que singular, múltipla e contextual. Nesse sentido, procuramos problematizar a percepção que estes constroem sobre si, favorecendo as relações grupais e os desdobramentos da compreensão e mobilização comunitária, ao mesmo tempo em que nos constituímos como facilitadoras e sujeitos neste processo.

Desta forma, um dos enfoques de nosso trabalho com os jovens foi a construção do projeto de vida, enlace das dimensões pessoal e coletiva, buscando facilitar reflexões sobre história de vida, momento presente e perspectivas, revelando os diversos modos de compreender a juventude na perspectiva dos jovens. Refletimos também acerca da ideologia de submissão e resignação (GÓIS, 1993) que visa adequar o jovem ao trabalho imposto, afastando-o do seu núcleo de vida (ROGERS, 1989), quando o impedem de ver e construir um futuro diferente.

A juventude, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural da mente, precisa sair do âmbito dos estudos descritivos, e ser compreendida em termos do que acontece no seu desenvolvimento. Neste sentido, utilizamos “juventude” como palavra geradora, não apenas do círculo de cultura inicial de nosso trabalho, mas em diferentes sentidos, trocas, constituições perpassadas por diferentes discursos, produtoras de sujeitos de ação e enunciação que, como afirmam Vygotsky (1983) e Leontiev (1978) forjam-se na alteridade, mediados pela atividade e consciência, num processo em que a linguagem constitui-se como profícua ferramenta.

Enfim, o que apreendemos desses jovens, ao final deste processo? Compreendemos que são jovens que, ao longo deste ano de convivência, observamos não se acomodarem, como se pôde vislumbrar principalmente pelas entrevistas realizadas com os mesmos, ao relatarem seus sonhos e muitas vezes seus desafios, na tessitura de si e do mundo. Jovens que constituem e problematizam as fronteiras e trincheiras pelas quais muitas vezes são traduzidos; que dançam,

engravidam, sonham, fazem faculdade, são caixas de supermercado e que lutam, ainda que por vezes timidamente e através de múltiplas linguagens, na tentativa de construir diferentes possibilidades de *re-existência*.

4 TRABALHO

De acordo com essa compreensão acerca da juventude e seu envolvimento nas políticas públicas direcionadas ao trabalho, torna-se relevante esclarecer este último como uma categoria fundamentalmente humana e sobre o seu papel na vida dos jovens aprendizes do Serviluz.

Leontiev (1979), na perspectiva Histórico-Cultural, aprofunda a categoria atividade como intrinsecamente relacionada à consciência e, dessa forma, se faz necessária sua compreensão para a realização do trabalho com os jovens do Serviluz.

A atividade humana, diferente da animal, caracteriza-se por ser uma ação significativa, consciente e intencional, que mediatiza a relação homem-mundo e o orienta em seu contexto. A atividade é organizada e regulada pela consciência, possibilitando que o homem se aproprie do meio em que vive através da internalização dos significados compartilhados e construídos historicamente e atribuindo a eles um sentido único e particular. Dessa maneira, atividade e consciência constituem-se na forma pela qual lemos o mundo e seus fenômenos.

A atividade humana revela a dialética existente entre os indivíduos e o mundo, na qual ambos interagem e se transformam mutuamente. Ao mesmo tempo em que é forjado pelas condições da realidade físico-social, o sujeito atua também sobre a mesma, transformando-a, imprimindo sua marca e nesse movimento, se fazendo homem. Nesse sentido, não há um mundo dado naturalmente, pois a realidade é uma produção humana.

Dessa forma, como compreender o cotidiano dos jovens do projeto? Sem dúvida, a categoria trabalho salta aos olhos, trabalho

entendido como forma de atividade privilegiada. O que é o trabalho, senão a maneira que o homem encontrou de manipular a natureza a fim de transformá-la, apropriando-se da mesma e, assim, constituindo cultura e civilização? Dar sentido aos objetos e às relações estabelecidas em cooperação? Procurou-se compartilhar estas reflexões com os adolescentes, no sentido de perguntar: de que forma o trabalho está sendo significado na nossa sociedade, no nosso tempo, em suas vidas?

Sabe-se que o mundo do trabalho não nos traz apenas dignificação, possibilidades de crescimento e de aprendizagem, mas também injustiça e conflitos. No mercado de trabalho atual, que gradualmente vem valorizando mais as habilidades cognitivas e criativas dos sujeitos e desvalorizando a mera força de trabalho desqualificada, são lançados muitos desafios àqueles que necessitam se aventurar na busca por uma vaga. As capacidades de diálogo, de cooperação e de inventividade tornam-se mais importantes que a capacidade de saber seguir e adaptar-se a regras pré-estabelecidas. Isso aponta para a necessidade de questionamentos e de trabalho junto aos jovens sobre esses elementos, constituindo espaços onde uma postura ativa, ética e estética frente ao mundo se torne possível.

Nesse sentido, foram problematizadas com os adolescentes questões como o significado de ser jovem no contexto do Serviluz, as drogas, a violência, a religiosidade, o lazer, os relacionamentos na escola, nas empresas e no curso, as amizades, o processo de escolha, os projetos de vida, as eleições e sua relação com a comunidade, o desemprego, o empreendedorismo, o trabalho adolescente, seus direitos e deveres, a capacitação profissional, as relações laborais, o mercado de trabalho, dentre outras, a partir das quais foram construídos e compartilhados os sentidos particulares de cada jovem. Pôde-se, assim, investigar a relação que os mesmos estabeleciam com a atividade que realizavam e como esta modificava suas vidas.

A inserção dos aprendizes nas empresas, em sua maioria, se dava com algumas dificuldades no tocante à realização de suas funções, que deveriam se restringir a dois cargos: auxiliar de escritório e recepcionista; como também em relação às interações pessoais dentro

do espaço do trabalho. Podem-se destacar alguns entraves como a relação do jovem com seu chefe, a comunicação dentro da empresa, a falta de compreensão dos colegas de trabalho sobre a posição de aprendiz, além de características pessoais que são significadas como obstáculos, como a timidez e a falta de confiança em si mesmo.

Cabe ressaltar aqui o fato de alguns adolescentes apresentarem desvio da função inicial, ao se encontrarem trabalhando em atividades não pertencentes à proposta do Projeto Jovem Aprendiz. Dessa forma, é preciso repensar a relação do curso desenvolvido com as empresas, como a comunicação entre ambos está se dando, de que forma essas empresas compreendem a inserção do adolescente aprendiz e como fortalecer essa relação priorizando o desenvolvimento pessoal do jovem nela inserido.

Com relação à contribuição do curso para as atividades realizadas no estágio, percebeu-se que os jovens a compreenderam em duas dimensões, ou seja, interferindo tanto no relacionamento interpessoal como no cumprimento das responsabilidades e funções do cargo exercido dentro da empresa. Em sua maioria, ressaltaram uma melhora nesses dois âmbitos.

De acordo com os jovens, pôde-se verificar também que, a partir do Projeto Jovem Aprendiz, inaugurou-se uma nova posição em seu contexto familiar, pois se adquiriu mais responsabilidade e independência em relação à família. A auto-valorização, dessa forma, é possibilitada ao verem concretizarem-se os efeitos de seu trabalho. Ocorreram, no entanto, alguns casos nos quais ao jovem foi destinado o papel de provedor do lar. Este fato nos leva a refletir sobre os objetivos do curso e problematizar os significados construídos acerca da condição de aprendiz e da realidade econômica em que as famílias do Serviluz estão inseridas, além da necessidade de se demarcar estratégias de enfrentamento que não se tornem pesos desmesurados sobre os adolescentes trabalhadores.

Outros efeitos percebidos na atuação nos falam de uma nova perspectiva de futuro traduzida nos sonhos dos jovens, que foram compartilhados e refletidos nos encontros sobre projeto de vida. Portanto, os jovens consideram o projeto um passo importante para a

realização de seus objetivos, haja vista terem conquistado novas amizades, um maior aprendizado, mais experiência, responsabilidade e iniciativa, além de significarem a concretude dessa mudança na forma do certificado e do dinheiro.

Dessa maneira, retomando a relação da atividade humana como constitutiva da consciência e, portanto, ambas intrinsecamente ligadas ao processo de construção da identidade desses jovens, observou-se no trabalho uma potencialidade de ressignificação dos diversos âmbitos de suas vidas, inclusive no que diz respeito à vivência na comunidade. Com o trabalho, os jovens entendem uma nova forma de serem vistos por seus vizinhos, adquirindo um status de responsabilidade e reconhecimento.

Observamos que tais mudanças relatadas tiveram diversos reflexos na realidade vivida pelos jovens, desde uma maior valorização social até um comprometimento na relação com a escola. Nesse sentido, foram percebidos por eles alguns aspectos negativos, como o aumento do desgaste físico e a diminuição do tempo de lazer e do tempo de estudo devido à jornada de trabalho e estudo diários. Cabe aqui, então, questionar: até que ponto esse comprometimento afeta o desenvolvimento e a aprendizagem dos jovens e, também, seu próprio futuro? Como agir diante da implementação de políticas públicas a nível local levando em conta cada contexto específico?

A nossa atuação no projeto, partindo dessas questões, buscou caminhar em direção ao fortalecimento do diálogo entre educadores, coordenadores, estudantes de Psicologia e jovens, buscando formas de resolução conjunta dos problemas, constituindo-se, assim, um desafio que muitas vezes esbarrava nas limitações, mas também conseguia avançar no sentido da realização de seus potenciais.

5 CONCLUSÃO

O que podemos dizer dos frutos da nossa atuação? Vários foram os interlocutores, como dito acima. O que conseguimos movimentar na concepção e nos objetivos do Projeto Jovem Aprendiz, mediante nossa presença e nossos posicionamentos?

Nesse sentido, acreditamos que algumas conquistas foram feitas, como a participação de uma equipe de representantes adolescentes nas reuniões de avaliação mensais. Outro momento importante de diálogo foi quando realizamos entrevistas individuais, onde pudemos ter um contato mais próximo com cada jovem e perceber questões que perpassam o coletivo com mais profundidade, como a relação com as empresas, com a escola, as relações pessoais, o curso, os sonhos.

Outro ponto significativo da nossa atuação reside no nosso entendimento sobre a suposta “inadaptação” dos jovens à empresa, fator tão relevado pelo projeto. Procuramos colocar em questão a relação mútua entre a apropriação pelo jovem de seu lugar de trabalho e a apropriação pela empresa de uma nova singularidade funcionando em seu interior. Este entendimento nos permite ver os conflitos não mais vinculados a supostas incapacidades localizadas no jovem, mas produzido pelo tipo de vínculo entre jovem e empresa, cabendo também a esta última refletir sobre as significações dadas à prática do estágio, à compreensão que tem sobre a juventude, sobre a aprendizagem, sobre a relevância que o projeto tem para o Serviluz e o desenvolvimento dos sujeitos que ali vivem e tecem seus planos de vida.

E em relação ao contato com os jovens, o que ficou? Para nós, um aprendizado intenso... O exercício de sermos confrontados com o inusitado, o não-programado, com a “algazarra” ou com o silêncio, ambos a princípio tão perturbadores. De fato, iniciamos nossa atuação com o desafio de desconstruirmos em nós a expectativa de um “grupo idealizado”, onde os jovens revelar-se-iam “preparados” para a nossa intervenção. Muitas reuniões de supervisão e muitas horas de convivência com os grupos foram necessárias para que percebêssemos o significado profundo da palavra *dialogicidade*.

Não há uma proposta de trabalho a ser aceita ou recusada; o que há é a conflituosa construção de um contrato, mutante, por vezes

dissonante, por vezes primoroso. É no encontro que se tecem as regras da convivência e os objetivos do estar em coletividade, que se conjugam os desejos de tornar-se algo diferente do que éramos antes – “facilitadores” e “facilitados”, papéis dissolventes no tempo. Nesse lugar diferenciado, fazia-se cada vez mais sensível a importância de nos colocarmos em nossa inteireza de opiniões, idéias, afetos, aceitando correr os riscos que o “lambuzar-se na realidade” implicava.

E para os jovens? Vejamos o que nos diz uma fala de uma das jovens do grupo, ainda no meio do trabalho co-desenvolvido:

Mudou muito a convivência com os meus familiares, com os meus amigos, sabe, eu perdi um pouquinho a timidez de falar, de dar a minha opinião, por exemplo, quando a gente tá num grupo de amigos, né, tem aquela pressão, aquele negócio de escolha, ajudou a mim a tomar a liberdade de dar a minha opinião, sabe, achar que aquilo tá certo, que aquilo tá errado^{§§§§§§§§§§}.
(Trecho de entrevista realizada com os jovens).

Se tomamos a temática “trabalho” como “pretexto” principal de nossa atuação, o que passa a ser figura é a atenção às formas pelas quais os jovens têm se reconhecido como sujeitos singulares nas escolhas que permeiam suas vidas. E que escolhas têm sido estas? O certo, o errado, o bem, o mal... Por muitas vezes percebemos dicotomias cristalizadas nos caminhos por eles narrados. Talvez nossa intenção primordial tenha sido a de desconstruir esses caminhos tão certos ou seguros e apontar para o que habita para além das fronteiras do que já nos é conhecido. Desencadear processos de alterização, de disponibilidade existencial para a grande experimentação de devires (DELEUZE, 1998) que é a vida em seus fluxos metaestabilizantes. É na abertura para a revisão de nossas afirmações que nos atualizamos e

§§§§§§§§§§ Transcrição de parte de um encontro, realizada por conta da elaboração de um trabalho de monografia de uma das integrantes da equipe.

construímos a cidadania, para além de seus direitos e deveres, para além da intolerância ou da mera tolerância ao que nos é diferente.

Em relação à nossa participação na comunidade e suas formas de organização, esta se realizou mais enfaticamente na inserção na instituição, no processo lento de propor novas estratégias e reflexões junto à equipe coordenadora do Projeto Jovem Aprendiz, de obter reconhecimento, ganhar espaço, o que foi conseguido significativamente ao longo da parceria. Seria-nos, contudo, necessário dar um passo além da instituição, procurando ampliar seus limites em busca de um contato maior com outros grupos sociais do Serviluz, como, por exemplo, as famílias das crianças e adolescentes envolvidos, ou a articulação da associação com atividades de outros agentes locais, como o centro comunitário.

Entendemos que nossa atuação junto à associação tem se centrado em um projeto específico, que por vezes nos faz questionar a dimensão comunitária de nossa atividade e a repercussão que realiza entre a associação e o Serviluz, hoje ainda registra, visto que seu público principal são os jovens e crianças do bairro através de projetos pré-formatados. No entanto, nos nossos encontros com estes, buscamos suscitar posicionamentos dos jovens em relação a sua realidade comunitária, a possíveis ações transformadoras que convidassem à participação destes, privilegiando a força e o papel da juventude do processo de desenvolvimento pessoal e coletivo.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTRO, Lúcia Rabelllo de. **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: NAU EDITORA; FAPERJ, 2001.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DIOGO, Nara Maria Forte. **Sísifo e Pandora:** Identidade pessoal e a primeira inserção profissional de dois jovens do município de Maracanaú-CE. 2005. 163 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Curso de Psicologia – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

GÓIS, Cezar Wagner de Lima. **Noções de psicologia comunitária.** Fortaleza: UFC, 1993.

LEONTIEV, A.N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. **La Actividad en la psicología.** Trad. Luis Oliva. Habana: Editorial de Libros para la Educación/Ministerio de Educación, 1979.

_____. **Atividade, consciência, personalidade.** Habana: Editora Pueblo y Educación, 1981.

LURIA, A.R. **Pensamento e linguagem:** as últimas conferências de Luria. Trad. Diana Myriam Lichtenstein e Mário Corso. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1987.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky.** Petrópolis: Vozes, 2003.

PONTUAL, Pedro. Juventude e poder público: diálogo e participação. In: FREITAS, Maria Virgínia; CARVALHO PAPA, Fernanda de

(Orgs.). **Políticas públicas:** juventude em pauta. São Paulo: Cortez; Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2003.

VIGOTSKY, L.S. **Obras escogidas,** Vol III. Moscú: Pedagógica, 1983.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____; LURIA, A. R.. **Estudos sobre a história do comportamento:** o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes médicas, 1996.