

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC / SP

Daniel Jupp Kina

**A afetividade nos processos de transformação: Uma reflexão sobre a
relação entre profissionais e usuários do serviço de atenção a violência**

Mestrado em Psicologia Social

São Paulo

2011

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC / SP

Daniel Jupp Kina

A afetividade nos processos de transformação: Uma reflexão sobre a relação entre profissionais e usuários do serviço de atenção a violência

Mestrado em Psicologia Social

Dissertação apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para obtenção do título de mestre em Psicologia Social sob orientação da Professora Doutora Bader Burihan Sawaia

São Paulo

2011

Banca Examinadora

Agradecimentos

Esta dissertação é consequência de um caminho profissional trilhado ao lado de muitos companheiros que durante estes anos estiveram ao meu lado e de certa forma contribuíram para transformar angústias e inconformidades em energia para a busca por reflexão e por conhecimento. Com enorme parcela a essa contribuição agradeço à Acer Brasil lugar onde aprendi muito e comecei o caminho na luta contra as diversas injustiças. Agradeço a todos que lá trabalham e que fazem essa luta maior e agradeço em especial Jonathan Luke Hannay pela confiança e por toda abertura que me concedeu para que a pesquisa acontecesse, Veruska Galdini que plantou e regou não só esta dissertação mas todo o trabalho por trás dela, Raquel Formigari Csuraji por me mostrar na prática o que é afetividade, Julia Câncio e Luiz Madureira pelos inúmeros momentos de reflexão, pela dedicação à pesquisa, por abrirem e compartilharem seus valiosos pensamentos e sentimentos.

Dedico especial agradecimento para a Professora Bader Burihan Sawaia que me acolheu com todas as angústias e ansiedades e tornou possível a reflexão e a busca por conhecimento, que esteve sempre presente principalmente nos momentos mais difíceis e que com maestria orientou e colaborou não só com a esta dissertação mas no meu desenvolvimento como um todo.

Agradeço a Victoria Jupp Kina que ajudou a cuidar do meu redor quando, que esteve ao redor o tempo todo e tem sido essencial para o nascimento de tantos outros sonhos, sem os quais esta dissertação nunca seria possível.

Agradeço a Tereza Shiga Kina, Alice Yamauti, Alexandro Kina, Fábio Kina, Priscila de Abreu Kina e Sophia Akemi por todo o cuidado que sempre tiveram com as pequenas e grandes coisas que se fizeram e ainda se fazem essenciais para a trajetória deste trabalho e da vida.

Agradeço a todos os Membros do NEXIN (Núcleo de Estudos em Psicologia Social da Dialética Exclusão/Inclusão) pelos árduos e produtivos

momentos de reflexão e por todos os momentos de conforto e descontração ao redor das diversas mesas que sentamos.

Agradeço a todos os professores do programa de estudos pos graduados em psicologia social da PUCSP, em especial Odair Furtado e Fulvia Rosemberg pelos vários importantes momentos de reflexão. Agradeço também a professora (e amiga) Ericka Marie Itokazu pelo apoio e incentivo no momento mais difícil.

Agradeço aos jovens que participaram da pesquisa, pela disponibilidade e alegria com que abriram seus mundos e compartilharam seus sentimentos e pensamentos, pelos momentos em que sorriram ou se angustiaram mas que acima de tudo confiaram e fizeram esta pesquisa possível.

Agradeço aos amigos Roger, Tânia e Roberta, que caminharam juntos durante boa parte deste trajeto; Andrei e Ana pelos belos momentos em Guaratuba e pela caminhada lado a lado que têm feito conosco;

Enfim, agradeço a todos os que cruzaram e afetaram essa caminhada e que mesmo que não saibam deixaram marcas e construíram essa história.

Dedico este trabalho e todos os afetos desta trajetória à Keujiro Kina (in memorian), Paulo Shiga, Issao Kaihatu, Tadaharu Nakanishi, Ronaldo Yamauti e Judith Jupp que têm me ensinado a cada dia o valor da vida e a alegria da luta.

Força a todos.

Dedico também a minha esposa Victoria Jupp Kina. Os sonhos continuam.

Resumo

Esta dissertação é o resultado de uma pesquisa desenvolvida em uma organização não governamental, Acer Brasil, situada em Diadema, São Paulo. Seu objetivo é refletir sobre a relação entre educadores e educandos do serviço de atenção à violência com o foco na afetividade que a qualifica. Utiliza a análise de documentos e entrevistas/supervisões com profissionais do atendimento e usuários do serviço.

A análise foi feita sob a luz das teorias da Psicologia Social Sócio Histórica, bem como a filosofia de Baruch de Espinosa (1632 - 1677) e a obra do autor russo Lev S. Vigotski (1896 - 1934).

Considerando a relação de violência enquanto encontros mediados por idéias imaginárias e que idéias, emoção e imaginação são indissociáveis, buscou-se priorizar a afetividade na análise da relação educador/educando. As condições materiais de existência e o educador se revelaram fundamentais aspectos de mediação desse processo.

Nesse sentido a pesquisa levanta dimensões importantes na configuração do processo sócio-educativo como um “bom encontro espinosano”. Aspectos como a confiança, identificação, amizade, desejo de liberdade e o sentimento de comum (com–paixão, com-partilhar sentidos, afetos e atividade) apresentaram-se através sentidos dos participantes, como fundamentais à construção da relação.

A pesquisa também alerta para a importância da clareza do papel do educador enquanto facilitador dessas relações e o risco que a proximidade oferece quando esse papel é sobreposto por afetos confusos o que colocaria ambos na mesma rede de paixões, paralisando o desenvolvimento.

Palavras chaves: Afetividade, Violência, Transformação, Emoções.

Abstract

This dissertation is the result of research undertaken in a non-governmental organization, Acer Brasil, located in Diadema, Sao Paulo. The objective of the research is to reflect on the relationship between educators and adolescents within a service for people suffering various forms of violence, focusing on the affectivity of the relationship. The research utilized documentary analysis and interviews/supervisions with professionals providing the service and the service users.

The analysis was undertaken utilizing the theories of Social Psychology Social History, using the philosophy of Baruch Spinoza (1632 – 1677) and the works of the Russian author Lev. S. Vygotsky (1896 – 1934).

The research considers the relation of violence as meetings mediated by illusionary ideas that limit the life potential in oppressive situations, and that ideas, emotion and imagination are inseparable, and sought to prioritize affectivity in the analysis of the educator/adolescent relationship. The material conditions of existence and the educator reveal themselves as fundamental aspects that mediate this process.

In this way the research raises important aspects in the configuration of the social-educational process as a 'good Espinozian meeting': confidence, identification, friendship, desire for freedom and common feeling (compassion, sharing of feelings, affects and activity). The process of constitution of feelings and meanings also showed themselves as important for the process, principally through the possibility of sharing between the educator and the adolescent.

The research also alerts us to the importance of clarity of role for the educator while facilitating these relationships and the risk that the closeness offered when this role is overlaid by confused affects that place both educator and adolescent in the same range of passions, thereby paralyzing development.

Keywords: Affectivity, Violence, Transformation, Emotions.

SUMÁRIO

Introdução	1
Metodologia	5
Introdução	5
Procedimentos para coleta de dados	10
Capítulo I	O papel da afetividade nas ações sócio-educativas com adolescentes que sofrem violência em família. 12
	1. Afetividade, violência e potência de vida na perspectiva espinosiana 12
Capítulo II	Afetividade, desenvolvimento humano e ideologia; o enfoque sócio-histórico 22
Capítulo III	Adolescência: Sentido significado e a contribuição da subjetividade 30
	1. Aprendendo com o outro: do real ao potencial 32
Capítulo IV	Análise dos dados: Uma rápida contextualização 34
	A. Os educadores e a rede de afetos e encontros que os configuram como educador social 35
	B. Os jovens e a rede de encontros que os afetam no processo sócio-educativo 44
	B1. Carla a “marrudinha” que deseja a liberdade 44
	B2. Lucas, que desejava ser capoeirista para homenagear o falecido irmão 48
	C. Os (bons?) encontros 50
	C1. O encontro entre a educadora Mary e a adolescente Carla 52
	C1a. Intermitência dos encontros 52
	C1b. O sentido do bom encontro 53

C1c. A identificação no “bom encontro”	53
C1d. A confiança	55
C1e. Afetividade não elimina a visão crítica da mediação sócio-histórica nas suas decisões.	56
C2 O encontro entre o educador Fábio e Lucas	58
C2a. O bloqueio da capacidade de afetar e ser afetado	58
C2b. Comunicação, confiança e costume	59
C2c. Amizade	60
C2d. A alegria e o medo nos encontros	60
C3. A dinâmica afetiva do bom encontro: o sentimento do “comum”	62
D. O educador como mediador	70
E. A relação assistencialista da paixão	73
Considerações finais	76
Bibliografia	80
Apêndices	83

Introdução

Para começar a descrição da pesquisa é importante que se apresente rapidamente o contexto em que ela se desenvolveu.

O local escolhido foi a ACER, Associação de Apoio à Criança em Risco, uma Organização não governamental, localizada na região sul da cidade de Diadema e que atua focada na defesa dos direitos da criança e do adolescente oferecendo serviços de fins públicos.

A organização foi fundada em 1993 e nos primeiros anos atuava com educação de rua, no centro da cidade de São Paulo, focada no acompanhamento de crianças e adolescentes em situação de rua. Cerca de quatro anos mais tarde a mudança do foco de educação de rua para o trabalho de prevenção fez com que a instituição migrasse do centro de São Paulo para a periferia de Diadema, de onde muitas das crianças que viviam nas ruas eram originárias.

A ACER tem como missão “resgatar a dignidade de crianças e jovens promovendo a transformação do meio social” e atualmente conta com cerca de 25 funcionários contratados além de cerca de 10 voluntários.

A instituição atende em média um total de 500 crianças nas atividades diretas (descritas abaixo) além dos atendimentos realizados pela biblioteca comunitária.

As atividades são de caráter complementar aos estudos formais e as crianças frequentam a instituição no contra turno escolar.

Além das atividades regulares a instituição conta com o Núcleo de Acompanhamento Social, composto por 8 educadores e 1 coordenador, núcleo o qual foi o foco da pesquisa. Essa equipe é responsável pelo acompanhamento de crianças caracterizadas com necessidade de proteção social especial de média complexidade conforme definições do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) conforme apêndice 1.

O fluxo de atendimento se inicia de diversas maneiras: por encaminhamento das escolas, de outras instituições não governamentais, dos serviços de proteção (Conselho Tutelar e Fórum), da unidade básica de saúde local. Entretanto, o fluxo mais comum é o espontâneo através da procura de crianças, jovens e famílias, despertadas pelas atividades culturais ou utilização da biblioteca comunitária.

Descrição da estrutura de atendimento

Núcleo de Educação e Cultura (NEC) - com atividades da Biblioteca Comunitária ACER, ACER Capoeira, Grupo Folclórico, Oficina de Percussão e Contos (Grupo Avançado) e ainda o Programa Raízes do Brasil com oficinas de: percussão e contos, brinquedos e brincadeiras brasileiras e africanas proporcionando assim, às crianças e jovens o conhecimento e a valorização da cultura africana e a sua relação com o meio em que vivem.

Núcleo de Acompanhamento Social (NAS) – executa o SOAEIF¹ (Serviço de Orientação e Apoio a Indivíduos e Famílias com Seus Direitos Violados) cuja finalidade é atender ao público conforme descrição anexa, procurando garantir os direitos através de uma relação baseada no vínculo e na potencialização. Para esta finalidade estes profissionais fazem o acompanhamento de famílias através de visitas domiciliares, conversas individuais e em grupo, encaminhamento e acompanhamento a serviços especializados dentre outras ações, sempre visando a transformação das relações e a potencialização dos sujeitos enquanto autores da mudança. A maior parte da demanda de atendimentos para este núcleo provém do mapeamento interno (nas oficinas culturais) de crianças e jovens em possíveis situações de violação de direitos, e a partir desse mapeamento é realizado um processo de conhecimento do caso para avaliar a necessidade de um acompanhamento especializado. Outra grande parte da demanda vem de encaminhamentos de outras instituições que já conhecem os critérios de atendimento e então trabalham em parceria para atendimentos especializados em território, ou seja, no local geográfico em que a família reside.

¹ Definição do serviço conforme o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), vide apêndice 1.

Núcleo de Fomento (NF) – Incentiva e orienta pessoas e grupos com o objetivo de transformar a realidade econômica e social da comunidade. Durante a execução desse projeto foi identificada a demanda do objeto dessa proposta de apoiar os jovens da comunidade no desenvolvimento dos seus próprios empreendimentos.

Para dar suporte a esses serviços de atendimento há na instituição os núcleos de apoio que são: Núcleo Administrativo, Núcleo de Comunicação e Núcleo de Pesquisa e Formação.

Descrição do contexto sócio econômico:

A região sul do município de Diadema – área de abrangência do serviço - engloba os bairros de Eldorado e Inamar com população² de 42.262 e 25.158 de pessoas respectivamente.

Dados do SEADE³ mostram que em Diadema a renda per capita é de R\$ 717,09, enquanto que em Eldorado este valor cai para R\$294,40.

De acordo com o Diagnóstico Municipal da Realidade da Criança e do Adolescente realizado no município em 2008 pela PRATTEIN – consultoria em educação e desenvolvimento social, baseado em um panorama dos atendimentos realizados pelos Conselhos Tutelares, chegou-se aos seguintes dados: a maior parte dos atendimentos são direcionados às crianças de 0 a 11 anos, um pouco mais de meninos (52%) do que meninas (48%), que moram nas regiões Norte e Sul de Diadema e o principal direito violado é na área de Educação, Cultura e Lazer (falta creche, falta escola, dificuldade com transferência escolar). Em Eldorado existem mais adolescentes com 12-14 anos do que com mais de 15 anos e mais adolescentes que outro bairro da região sul. É a região que possui maior incidência de violações: 412 casos, sendo mais violado o Direito à Educação, Cultura, Esporte e Lazer: faltam vagas em creches, em escola e há problemas com transferência/evasão escolar. O segundo é o direito à convivência familiar e comunitária: negligência, guarda, falta de registro de nascimento, conflitos familiares e maus tratos nessa ordem:

² Estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

³ Site da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados – SEADE (www.seade.gov.br).

- As crianças de 0-2 anos sofrem mais com a negligência;
- Crianças de 3 -6 anos, têm problemas com documentação;
- 7 – 11 anos negligência e guarda, mas aparecem também violações do direito de Liberdade, Respeito e Dignidade: maus tratos, violência física, sexual, psicológicas.
- 12-14 anos, como o que se registra é problemas com “comportamento”, não foi possível caracterizar qual direito é violado. E outro direito violado é de convivência familiar e comunitária (negligência, guarda e falta de certidão de nascimento).
- 15-17 anos, o mesmo problema de registro: comportamento. Negligência, conflitos familiares, guarda, nesta ordem.

A questão de maus tratos atinge 21,1% dos adolescentes de 12 -17 anos. E esse percentual pode ser maior porque no registro dos Conselhos há problemas com as violências físicas, psicológicas e sexuais. Abuso sexual/violência sexual e agressão física.

Algumas violações aparecem prioritariamente para os que têm entre 12-17 anos: constrangimento, desaparecimento, ameaça de morte, atos infracionais, drogadição, representando 4, 2%.

Maus tratos, Abuso/Violência Sexual e Agressão Física incidem mais em meninas do que em meninos.

Metodologia

Introdução

Como já discutido por outros autores, porém referindo-me a Rey (1999), a participação do pesquisador no processo de investigação passa longe de ser neutra e tampouco de não oferecer nenhuma interferência no objeto de estudo.

Neste sentido, o pesquisador não está na posição de analisar externamente o mundo a fim de fazer a descoberta da verdade, mas sim de, enquanto parte do objeto de pesquisa, construir conhecimento diante da articulação entre o empírico e a teoria, que seriam essencialmente complementares e dialéticos.

A interação entre o pesquisador e o objeto de pesquisa, assumida, permite que a pesquisa ganhe movimento dialético entre as principais categorias da teoria e sua confrontação com o dado empírico e a caracterizará como produção de conhecimento a partir de tal dialética. Produção porque ao mesmo tempo é interpretada pela teoria enquanto também a altera e a questiona diante do confronto de ambas.

Rey (1999) caracteriza as formas de pesquisa enquanto qualitativas, aquelas que realizam construções implicadas nos diálogos entre o pesquisador e o objeto e buscam a complexidade do assunto não só na pergunta e na resposta, mas sim na consequência desta relação e suas motivações que dependerão do desenrolar do diálogo.

Então a pergunta é apenas um ponto de partida e a resposta o segundo passo que deve ser superado para se chegar ao “subtexto”, pela mediação teórica (VYGOTSKY, 1998).

O diálogo não só favorece o bem estar emocional, segundo Rey (1999), mas principalmente o desenvolvimento do pensamento, sendo assim, imprescindível ao processo investigativo essencialmente, porque através do dado “pensado” é que a consciência sobre o que é dito é ampliada e a complexidade de cada questão pode ficar ao alcance não só do sujeito mas também do pesquisador.

É também através do diálogo que se torna possível criar um clima de segurança, foco, interesse e confiança que favorecerão novas formas de conceituação e significação das vivências que raramente são acessíveis no cotidiano e que, salvo raras exceções, são inatingíveis através da simples resposta à uma pergunta (REY, 1999).

Nesta dimensão do diálogo a teoria tem um papel importante para dar sentido a estas informações que não estão acessíveis diretamente ao investigador, e é ela que também vai balizar a forma de condução do diálogo. Assim é possível que a teoria esteja em constante interação com o objeto de pesquisa e em constante confronto com a realidade, o que possibilita que se diminua o risco de “ajuste” da interpretação do dado à teoria como mera forma de constatação e afirmação dos conceitos escolhidos. (REY, 1999).

Considerando estes aspectos apresentados por Rey, levanto duas questões⁴ relacionadas à minha presente pesquisa .

A primeira se trata da relação da teoria com o dado empírico, mais especificamente: como partir de um dado empírico para uma reflexão ontológica (ou o inverso), baseado nos princípios teóricos adotados? Como e qual será o conceito chave para fazer tal virada?

A segunda trata de duas questões levantadas por Rey em seu texto: Que aspectos metodológicos me possibilitam acessar conteúdos indiretos,

⁴ Questões que foram levantada no Exame de Qualificação pela banca

principalmente no caso do estudo da afetividade? A metodologia atende ao objetivo?

O fato é que essas duas questões envolvem uma discussão muito mais ampla do que se pretende fazer no momento e ela será ampliada nos próximos capítulos. No momento apresentarei apenas uma pequena contextualização.

Rey levanta é a importância dos métodos qualitativos para a apreensão da complexidade da realidade e pela possibilidade que ela oferece de abordar o processo de pesquisa enquanto forma de construção de conhecimento (relação direta teórico/empírico) o que pressupõe uma série de condições para a pesquisa.

Neste sentido ao pretender-se estudar a afetividade – dimensão subjetiva, genuinamente inacessível diretamente, o desenho metodológico é essencial para que não se corra o risco de que a afetividade seja meramente interpretada de forma a se adaptar aos conceitos adotados.

O material coletado, que será o ponto de partida dessa pesquisa, precisará ter superado a superfície da pergunta e da resposta e estabelecido diálogo com a teoria – conforme colocado por Rey.

Desta forma a pergunta deverá ser apenas um disparador para o desenvolvimento do pensamento que será articulado principalmente pelo sujeito de pesquisa no diálogo com o pesquisador. .

Entretanto isso não é algo tão simples. Como disse Rey, a relação entre o pesquisador e o sujeito deverá envolver uma série de características e, como uma delas a confiança.

No caso da pesquisa em questão, algumas condições foram essenciais para que se pudesse estabelecer uma relação minimamente favorável a este

aspecto. O problema da pesquisa foi estruturado sobre uma questão prática dos profissionais que fizeram parte dela, e permitiu que tal problema pudesse ser compartilhado com os participantes. Isto forneceu uma característica mais aberta aos procedimentos e aparentemente uma dedicação maior à participação.

A relação entre os profissionais e o pesquisador não era nova, o pesquisador ocupou anteriormente a função de supervisor/orientador⁵ de atendimento para a qual uma das principais tarefas era discutir caso a caso (individualmente e em grupo), com o objetivo de refletir sobre os limites e possibilidades, traçar estratégias de atendimento e expor e discutir angústias geradas pelo atendimento.

O principal procedimento da pesquisa – registro das supervisões – manteve todas as características do padrão de supervisão já utilizada pelos profissionais e continuou tendo validade interventiva, ou seja, as estratégias de intervenção para os casos selecionados para a pesquisa eram consideradas como direcionamento do atendimento e executadas ao longo da pesquisa.

Um dos principais objetivos do encontro entre o sujeito e o pesquisador era a discussão do contexto dos casos, inclusive as angústias do sujeito, deixando claro que aquele era essencialmente um ambiente de pesquisa. Todos os procedimentos éticos foram respeitados

Com cada participante houve uma sequência de no mínimo 6 e no máximo 10 encontros o que fez com que as conversas ganhassem ritmo informal e, principalmente, que se pudesse discutir aspectos que contornam o problema, essencialmente aqueles trazidos de maneira informal pelo participante.

Por fim, o desenvolvimento do trabalho dos profissionais participantes tem relação direta com os principais conceitos teóricos adotados pelo pesquisador, o

⁵ Função que era ocupada pelo pesquisador 6 meses antes do início da pesquisa e que foi deixada para dedicação integral a pesquisa.

que permitiu que estes pudessem estar constantemente presentes e confrontados, muitas vezes criticados, pelos participantes.

A análise que faço desse procedimento é a variação dos assuntos contornando um problema central (a questão da pesquisa) de forma espontânea e informal, tendo como fio condutor um problema “real” para o participante (o caso em discussão) possibilitou o surgimento de questões subjetivas (como os sentidos e afetos, por exemplo), essenciais para o entendimento da complexidade de cada assunto, o que possivelmente prevenirá interpretações e generalizações que simplifiquem o problema.

Problema de Pesquisa

Como a afetividade influencia a relação entre educadores e adolescentes/usuários do Serviço de Orientação e Apoio Especializado a Indivíduos e Famílias com seus Direitos Violados (SOAEIF)?

Objetivo Geral

Analisar a relação entre profissionais e usuários do SOAEIF com destaque ao papel da afetividade no contexto de atendimento.

Objetivos Específicos

1. Analisar os sentidos do profissional e do atendido sobre a relação entre eles e a afetividade que a qualifica.
2. Descrever o processo de atendimento a partir dos sentidos do profissional e do adolescente.
3. Identificar mudanças apresentadas pelos adolescentes durante o processo a partir dos seus sentidos.

Procedimentos para coleta de dados

Como dito anteriormente, buscou-se escolher procedimentos que privilegiassem o acompanhamento processual do atendimento, com o objetivo de identificar as particularidades da construção da relação de atendimento, além de analisar os sentidos de cada participante sobre tal processo. Para tanto, optou-se por um estudo de dois casos o que incluirá: diálogos com profissionais e usuários; realização de sessões de supervisão/discussão dos casos selecionados; análise de documentos sobre o histórico do atendimento; reunião devolutiva para discussão dos dados.

Estes procedimentos serão distribuídos e organizados na seguinte sequência:

- a) Escolha de 2 adolescentes com 2 anos ou mais de acompanhamento (tempo considerado médio pelos profissionais) que sejam acompanhados por diferentes educadores os quais estejam a mais de 1 ano vinculado com a instituição. A escolha dos adolescentes também se baseou no índice de desenvolvimento medido a partir do instrumental de avaliação buscando-se escolher um caso com bons níveis de desenvolvimento e outro caso considerado instável e com baixo nível de desenvolvimento. O Instrumental já utilizado e sistematizado pelo serviço adaptado da metodologia utilizada pela instituição JUCONI do Equador, cujo objetivo é mapear o desenvolvimento do indivíduo e da família durante o acompanhamento sob os aspectos emocional, social, cognitivo e físico. É preenchido pelo profissional que vai observando os aspectos durante o processo e os sintetiza no instrumental a cada seis meses. Vide apêndice 4
- b) Conversa semi estruturada com os educadores, com o objetivo de descrever as atividades e os pensamentos desta prática (Apêndice 2).
- c) Registro das supervisões/discussões com os educadores sobre os casos escolhidos que serão gravados e transcritos para mapear o

desenvolvimento do processo de atendimento e identificar os sentidos constituídos na relação com o educando.

- d) Conversas com os adolescentes com o objetivo identificar os sentidos que ele constitui sobre a relação com o educador (Apêndice 3)

Para cada objetivo específico os dados serão cruzados e analisados da seguinte forma:

Para analisar os “sentidos do profissional e do atendido sobre a relação entre eles e a afetividade que o qualifica” (objetivo específico 1) foram utilizados os dados das conversas com os profissionais (procedimento b), dados do registro das supervisões (procedimento c) e conversas com os adolescentes (procedimento d).

As mudanças ocorridas no adolescente durante o processo (objetivo específico 2) serão analisadas por meio dos seus sentidos sobre o atendimento e através de conversa semi estruturada (procedimento d).

A descrição do processo de atendimento a partir dos sentidos do profissional e do usuário (objetivo específico 3) se baseia nas conversas com jovens atendidos e com os educadores (procedimento b/d), dados do instrumental JUCONI e do registro das supervisões (procedimento c).

Capítulo I

O papel da afetividade nas ações sócio-educativas com adolescentes que sofrem violência em família.

Neste capítulo apresento o enfoque teórico da pesquisa que explica o destaque dado à afetividade para analisar as relações entre educador social e adolescentes em situação de violência. Ele é baseado nas reflexões espinosianas sobre afetos, servidão e violência e na reflexão vigotskiana sobre o papel da afetividade no desenvolvimento humano. Início por Espinosa (1632-1677), desenvolvendo suas ideias sobre o homem como potência em ato e sobre a vida afetiva como vivência ética do corpo e mente nos encontros com outros corpos .

Continuo a reflexão trazendo Vigotski (1896-1934), psicólogo russo, admirador de Espinosa , que se apropriou de sua filosofia monista para superar a dicotomia imperante na psicologia da época entre corpo e mente, e entre razão e emoção e inserindo tais ideias no contexto sócio-histórico. Dessa forma, ele permite analisar as mediações sócio-econômicas dos afetos , atribuindo-lhes a dimensão sócio-histórica .

1. Afetividade, violência e potência de vida na perspectiva espinosiana

Espinosa tem como uma de suas ideias centrais sobre o homem a expansão enquanto realização da potência de vida, que é a força que leva todos os seres a perseverarem na própria existência.

Expansão significa que o indivíduo está cada vez mais apto a agir em função de suas necessidades, livre de superstições, e que esta ação tenha como principal motivação a potência de vida. Assim, a expansão tem um caráter

inerente de liberdade, a ação deixa de ser dependente e subordinada a outro e então a capacidade de afetar e ser afetado é aumentada, potencializando as suas relações. (CHAUÍ, 2003)

Cada indivíduo carrega em sua essência a necessidade da busca pelo movimento de expansão e da realização de sua potência e, na busca por este movimento, o indivíduo apetece por encontros que o afetam e aumentam o seu conatus, pois sua essência somente se realiza na existência desses encontros.

Assim, cada indivíduo carrega em si uma positividade, que se objetiva em sua existência, que por sua vez depende da qualidade dos seus encontros – alegres ou tristes - para expandir-se.

Espinosa é conhecido como o “filósofo da alegria” por defender a importância dos afetos e das emoções alegres como fundamento para que o homem seja livre e possa realizar a sua potência, lutando contra a filosofia do ressentimento. Ele faz isto por acreditar que a alegria é a emoção que resulta do conhecimento da essência e da existência do sujeito, é a composição do corpo quando se une a outros corpos e aumentam sua potência.

Para Espinosa, o homem se constitui por meio de sua relação com o outro. Relação com aquele que será afetado e afetará outras coisas e pessoas, configurando, dessa forma, uma dinâmica que resultará na atualização do seu conatus, fortalecendo-o ou deprimindo-o.

O conatus é a essência da existência. É o que move o indivíduo na busca de encontros que o movimenta para a realização de sua potência e, assim, perseverar na própria existência. Nesse sentido o conatus é também desejo. É desejo sem objeto (BOVE, 2010) e sem finalidade, é desejo de expansão e a busca da realização da potência. É a produção do real no e pelo sujeito.

Segundo Sawaia, conatus

é capacidade de ser afetado ou afetar o outro num processo de possibilidades infinitas de composição da vida. Ela não se confunde com mero esforço corporal. É mais que a força muscular que vem de um corpo saudável e bem nutrido. É a

unidade⁶ do corpo e da mente configurando uma força que vem da alegria de saber-se causa de meus afetos o senhor das minhas percepções e ações. (SAWAIA, 2000, p14)

O aumento do conatus está estritamente relacionado com a qualidade dos encontros e dos afetos gerados por tais fatores. E é a partir do conatus, da capacidade de afetar e ser afetado, que o indivíduo apetecerá por este ou aquele encontro.

Espinosa classifica como afeto o resultado provocado por estes encontros, que pode ser entendido como a mudança ocorrida no corpo e mente do indivíduo após ter sido afetado pelo outro.

São a experiência psíquica das múltiplas afecções do corpo próprio, quando afetado pelos demais corpos ou afetando-os de variadas maneiras, e a manifestação dessa multiplicidade em idéias da mente. A vida afetiva é a maneira pela qual a mente interpreta a vida de seu corpo e sua própria vida, inadequada ou adequadamente. (CHAUÍ, 1993, p. 70)

A afetividade é essencial para o desenvolvimento ético-político do indivíduo, pois é ela quem vai aumentar ou diminuir as possibilidades do indivíduo realizar a sua potência e se expandir. E é a relação com o outro que proporciona ao indivíduo ocasiões em que ele pode afetar e ser afetado, condição única para o desenvolvimento de sua autonomia ou heteronomia. (SAWAIA, 2000).

A qualidade destas afecções depende da qualidade do encontro e da singularidade de cada indivíduo no que diz respeito ao que aumenta ou diminui a sua potência de ação.

Brandão articula da seguinte maneira:

Não desejamos algo por ser bom ou ruim, pois as coisas, em si mesmas, nem são boas nem ruins. Fazemos isso porque elas nos convêm. Dito de outro modo, não apetecemos as coisas porque elas são boas, mas julgamos que elas são boas porque a apetecemos. Tudo que não desejamos, ao contrário, nos intoxica

⁶ A ontologia espinosista é monista. Para Espinosa (1983) a separação entre corpo e alma é ilusória. Ambas são da mesma e única substância, assim como razão e emoção.

e ameaça a nossa potência. Assim sendo, é correto dizer o desejo nos determina a agir deste ou daquele modo, mas o faz em função das afecções que vivenciamos. (BRANDÃO, 2008, p. 82)

O indivíduo é ativo e livre na medida em que tem a sua potência de ação aumentada, porém, se nas suas relações ele está em contato com afetos que o decompõe, este terá o efeito contrário, levando-o ao padecimento e às paixões tristes.

Como sempre nos esforçamos para fortalecer a potência de agir e diminuir o que a entrava, segue-se que tenhamos simpatia e procuremos amar tudo o que nos compõem, Se o que amamos é destruído sentimos tristeza. Inversamente, se o que odiamos é destruído, também experimentamos alegria, ainda que com certo conflito interior, escreve Brandão (2008) em sua interpretação de Espinosa.

Dessa forma, se considerarmos que na ontologia espinosista, monista, a essência do ser, o conatus, é a pura representação da positividade e é o desejo absoluto da busca por expansão sem qualquer negatividade imanente, por que então **a violência** seria possível?

Uma das grandes questões que movia Espinosa era o que levava os homens a lutarem pela sua servidão como se lutassem por sua liberdade e é nessa dimensão – entre o desejo e a produção da realidade - que a existência e a história se apresentam como aspectos fundamentais e podem oferecer ideias adequadas ou inadequadas constituindo aí um foco fundamental para se compreender o processo de servidão e da violência.

Boa parte dessa discussão gira em torno da operação do desejo (conatus) na existência e na produção do real. A grande questão está na complexidade e na dificuldade do sujeito acessar e conhecer a essência deste desejo que o impulsiona ao apetecimento e à busca de encontros que o realize.

Em princípio, como afirma Bove (2010) o desejo não tem finalidade nem objeto definido e é na transição entre o desejo no seu estado mais puro e a operação deste na produção do real que o sujeito atribui uma finalidade e um objeto ao desejo. Neste ponto a operação acontece pela imaginação, que seria um primeiro estágio de conhecimento, porém, como imaginação, a atribuição de forma ao desejo acontece relativamente no encontro com as imagens que a consciência tem a seu alcance .

O contexto, a história e as formas afetivas que as atravessam agem diretamente neste processo. Essas dimensões apresentam ao sujeito imagens que serão atribuídas muitas vezes de forma supersticiosa e poderão levá-lo a uma busca incessante por um objeto que poderia, na verdade, significar sua destruição, porém imaginado como expansão e finalidade do desejo.

Baseado na imaginação do objeto, o sujeito passa a agir movido por uma lógica supersticiosa, ou seja, por ideias inadequadas e assim passará a um estado de passividade.

Movido pela idéia inadequada, o sujeito entra em um ciclo de decomposição do qual muitas vezes não terá conhecimento e, na medida em que busca encontros para se fortalecer, por vezes encontra o contrário, passa a ser passivo e age em função de uma ideia que não compõe com seu corpo.

Deste ponto de vista, podemos entender que neste momento o sujeito está sob uma forma de alienação, agindo em função de uma imagem que não corresponde a sua real essência e buscando a expansão de sua existência em encontros, que na verdade provocam o contrário, a heteronomia, a servidão ou a violência.

O desconhecimento e a desconexão entre a causa, essência e existência levam o indivíduo a buscar formas de realização da potência por meio de coisas imaginadas que a consciência busca ao seu redor e ao longo de sua existência, tendendo assim a construções de ideias universais.

Com efeito, os homens têm por hábito formar idéias universais tanto das coisas naturais quanto das coisas artificiais, idéias essas

que eles têm como modelo as coisas, e crêem que a natureza (que, a seu ver, nada faz que não seja em vista de um fim determinado) as considera e as propõe a si mesma como modelos. (ESPINOSA, 1983, p. 226)

A partir de ideias universais que ele próprio imagina, o indivíduo passa a julgar os elementos e circunstâncias como perfeitos ou imperfeitos e, conseqüente a isso, apetece por uma ou outra coisa.

Neste sentido Espinosa define no prefácio do livro IV da *Ética* (pág. 226) que, perfeição ou imperfeição *“não são, na realidade, senão modos de pensar, isto é, noções, que temos o hábito de forjar, em virtude de compararmos entre si indivíduos da mesma espécie ou do mesmo gênero”*, e que esta comparação baseada em um conhecimento fundado num modelo erroneamente universalizado, que ainda direciona a sua noção do que é bom ou mal, ou seja, o que o compõe e expande o seu conatus ou o que, no sentido inverso, o leva ao padecimento.

Diante disso, o indivíduo enredado em tais ideias, ao afetar e ser afetado, passa a confundir imagens com ideias adequadas passando, dessa maneira, a conhecer suas relações com as outras coisas de forma supersticiosa, pela imaginação.

Assim passa a agir em função de algo que não tem autoria, passa a localizar a sua essência e a causa verdadeira de suas necessidades em coisas e adventos externos a si, que por esta razão, são independentes de si e ao mesmo tempo determinam a si. Neste momento o indivíduo é sua causa parcial, não é integralmente movido por sua essência, se confunde com outras essências, passa a ser passivo.

A fixação na imaginação como forma de busca de conhecimento conduz o indivíduo por um processo em que terá como fim o rompimento entre o seu desejo – conatus – e a gênese deste desejo. Para Espinosa, conhecer é conhecer a gênese, é conhecer a lógica racional que gera o seu apetecimento e que determina a singularidade de si.

De tal modo a fixação no conhecimento imaginativo, desvia a realização do indivíduo enquanto potência, e enreda-o num processo confuso onde apetececerá por algo diferente e até contrário ao seu verdadeiro desejo, impossibilitando o movimento e sua expansão enquanto realização da potência.

Essa imaginação, enquanto se aplica ao homem que tem de si mesmo uma opinião mais favorável do que seria justo, chama-se soberba (superbia), e é uma espécie de delírio, pois o homem que, de olhos abertos, sonha que pode fazer tudo o que alcança apenas com a imaginação, considera-o real e exalta-se com isto; não sendo capaz de imaginar algo que exclua a existência disso, limita sua própria potência de agir. (ESPINOSA, 1983, p. 190)

No conhecimento imaginativo, o indivíduo altera e perde o significado de perfeito e imperfeito enquanto o que realiza ou não, sua potência; cristaliza tais significados como separados da ação e independentes do encadeamento entre composição e decomposição de seu conatus; passa a substantivá-lo e operá-lo como uma lógica no seu desenvolvimento. Assim, entra em um encadeamento de ideias inadequadas que se torna um ciclo que na imaginação é a busca da expansão e da atividade, mas em essência é o contrário, decomposição e passividade, ou seja, é enredar-se na rede das paixões.

Sob estado da paixão - *passion* - o indivíduo está em plena passividade, age em função de uma causa que não é sua, que não compõe com seu corpo e mente, e assim se desliga de um todo imprescindível para o conhecimento da essência do desejo e da potencialização do seu conatus, submetendo-se a outro homem ou ideia, julgando que assim luta pela sua liberdade..

Chamo de servidão a humana impotência para governar e refrear as afecções. Com efeito, o homem, submetido às afecções, não é senhor de si, mas depende da fortuna; sob cujo poder ele está, de tal modo que é muitas vezes forçado a seguir o pior, vendo muito embora o que é melhor para si. (ESPINOSA, 1983, P. 225)

Sob servidão o homem se torna servo de suas afecções, submisso aos efeitos de causas externas (fortuna) e passa a conviver em uma cadeia de paixões tristes. Esta é a condição da desmesura do poder que é a base da violência.

Desta maneira, enfrentar esta condição não significa identificar e acabar com o tirano, mas sim identificar a cadeia de paixões tristes e as superstições que mantêm tal relação, que faz o sujeito acreditar que aquilo é perfeito para si.

A relação tirânica é marcada por uma série de afetos que alimentam a servidão. Dentre eles, Espinosa destaca: o medo e a esperança. Estas são centrais na constituição da relação de servidão e delas derivam outras que levarão o sujeito ao padecimento Espinosa no livro III da Ética define que:

O medo (Metus) é uma tristeza instável nascida de uma idéia de uma coisa futura ou passada, do resultado da qual duvidamos numa certa medida. A esperança (Spes) é uma alegria instável nascida da idéia de uma coisa futura ou passada, do resultado da qual duvidamos numa certa medida. (ESPINOSA, 1983, p. 214)

Ainda no mesmo livro, a proposição 18 afirma que *“O homem experimenta pela imagem de uma coisa passada ou futura a mesma afecção de alegria ou de tristeza que pela imagem de uma coisa presente”*.

A vivência do medo e da esperança enquanto ambas remetidas ao passado ou ao futuro colocam o sujeito no centro de afecções confusas que o oprimem (medo) e que ao mesmo tempo o paralisam (esperança) pela dependência de algo futuro externo a si.

“Incapaz” de governar os seus afetos, e paralisado pelas afecções tristes, o sujeito submete sua subjetividade a um “governo” externo, em quem (ou a que) deposita sua esperança.

Assim, imagina que depende do tirano para que sua esperança se realize e que então o medo seja vencido,. Mas por outro lado a relação tirânica é uma relação de desmesura de poder, o tirano por sua vez necessita desta dependência para consolidar o seu poder. O tirano então depende do medo e da esperança para manter o seu poder, e desta forma teme que o indivíduo se

liberte da superstição e teme a ameaça que a liberdade deste elimine a relação de servidão.

O medo recíproco mobiliza um ciclo em que as afecções precisam ser governadas, e desta forma se tornarão reféns de uma lógica na qual o único objetivo é a manutenção do poder pela apropriação da subjetividade do outro, que, por sua vez, é mantido na servidão da ilusão da liberdade, gerando o ódio e o ressentimento à vida, às emoções que unem as pessoas na violência..

É violência por ser privação da existência em liberdade e do conhecimento da causa real de seu desejo enquanto potência, por ser privação de liberdade e privação da perseverança na sua existência, submetendo a pessoa aos desejos do outro e na rede de emoções tristes.

Sawaia (2009) ressalta a importância que Espinosa atribuiu à liberdade, uma vez que a considera uma necessidade. Em suas palavras,

Perseverar na própria existência é mais que se conservar vivo, deixa claro Espinosa. É expansão do corpo e da mente na busca da liberdade, da felicidade, que são necessidades tão fundamentais à existência humana como o são os alimentos e os abrigos, e a reprodução biológica. (SAWAIA, 2009, p. 4)

E prossegue ressaltando:

Essa ontologia espinosana é importante para superar a concepção de que a liberdade tem pouco valor para quem vive em estado de pobreza e que, portanto, não se justifica trabalhar a liberdade quando se passa fome. Ela nos lembra que, mesmo na miséria, os homens não estão reduzidos à sobrevivência biológica, sem sutilezas psicológicas (Sawaia, 2007). Pesquisa com moradores de rua demonstra a veracidade desse postulado, ao constatar que eles sofrem por falta de dignidade e liberdade. O cerceamento de seu direito de escolher e de ser reconhecido gera tanto sofrimento quanto a falta de moradia, pois é fruto da falta de liberdade. (SAWAIA, 2009, p. 4)

A servidão é em si uma forma de violência que causa o sofrimento pela privação do “ser” ao indivíduo, e que a partir disso o transforma em coisa de propriedade do outro.

A relação se agrava quando se sabe que o lugar do tirano é ocupado por alguém que está da mesma forma, enredado em uma cadeia de paixões e apetece pela propriedade do outro para “ser” e por sua fragilidade se utiliza de recursos agressivos para “garantir” este poder.

Esta análise espinosiana se refere às diferentes dimensões da vida humana: ao estado, às relações políticas , familiares e demais relações cotidianas.

Neste sentido a relação pode chegar a se estruturar em formas mais concretas de violência e se estabelecer num ciclo em que a violência fará parte da rotina de forma naturalizada, como ocorre nas famílias dos adolescentes que fazem parte da presente pesquisa.

Capítulo II

Afetividade, desenvolvimento humano e ideologia; o enfoque sócio-histórico

Vimos até então que a constituição da paixão enquanto forma de servidão em Espinosa funda ontologicamente algo que podemos chamar de bases da violência. Violência enquanto subordinação de um sujeito ao governo de um tirano e todo o processo de alienação e desencadeamento da cadeia de paixões que serão constituídas e constituirão as relações em meio às quais os jovens adolescentes vivem.

A paixão enquanto fenômeno central na constituição da violência marca um momento fundamental para o entendimento destas relações. Pela forma como afeta diretamente a constituição de realidade para o sujeito, a paixão se mostra como um ponto fundamental para o entendimento desta dinâmica.

Neste sentido, esta é uma das grandes contribuições do pensamento espinosista à psicologia e uma importante forma de reflexão sobre a gênese das relações de violência. Partindo deste ponto de virada da ontologia da essência dos afetos como fenômeno ético-político, caminhamos agora, para uma reflexão focada na existência sócio-histórica, que faz a mediação dos encontros, orientando-os aos bons ou maus encontros

Como discutido anteriormente, a constituição do conhecimento imaginário e a fixação de imagens e conceitos universais e alienados é uma relação que se desdobra na vida ética e, portanto, contempla sua história e cultura. Como já dito acima, o contexto, a história e as formas afetivas que as atravessam agem diretamente neste processo. Essas dimensões apresentam ao sujeito imagens que serão atribuídas muitas vezes de forma supersticiosa e poderão levá-lo a uma busca de um objeto que, na verdade, pode significar sua destruição, porém imaginado como expansão e finalidade do desejo. .

Assim, neste capítulo pretende-se caminhar em torno de algumas destas questões marcando este desdobramento e buscando refletir sobre as formas de constituição das paixões e produção da realidade dialogando com Vigotski que insere essas questões na história, lembrando que a existência é configurada pelos modos e relações de produção. O que significa afirmar que a existência humana é produto da ação do homem sobre a natureza, a partir do que cria, a partir das relações com outros homens e de sua transformação. Os encontros, bons ou maus, não ocorrem em si, mas são mediados pelas condições sociais dos homens envolvidos neles. Ao nascer, o homem encontra condições concretas de vida em meio ao qual ele se desenvolve. É dentro dessa realidade histórica, que no capitalismo, se caracteriza pela luta de classes e mercantilização das coisas e dos homens, que ocorrem esses encontros.

Marilena Chauí destaca o caráter processual da seguinte forma:

[...] o real não é um dado sensível nem um dado intelectual, mas é um processo, um movimento temporal de constituição dos seres e de suas significações, e esse processo depende fundamentalmente do modo como os homens se relacionam entre si e com a natureza. Essas relações entre os homens e deles com a natureza constituem as relações sociais como algo produzido pelos próprios homens, ainda que estes não tenham consciência de serem seus únicos autores. (CHAUÍ, 1995, p. 6)

Segundo Vigotski, as ilusões e ideias inadequadas que compõem as imagens são sentidos e significados, cuja gênese são as condições materiais de existência.

Partindo das contribuições da filosofia de Espinosa e da teoria de Marx, Vigotski (1918-1934), na busca de desenvolver uma compreensão não fragmentada do homem, desenvolve uma concepção de psiquismo como sistema integrado de funções psicológicas interrelacionadas com o corpo biológico, mediadas pela cultura e pela história. (SAWAIA, 2010).

Para Vigotski a subjetividade é configurada na intersubjetividade, o que significa afirmar que o homem é configurado sob as forças sociais dominantes. O sujeito é compreendido na realidade social e na vida social, ou seja, dentro de sua história (MOLON, 1999).

Toda forma superior del comportamiento aparece en escena dos veces durante su desarrollo: primero como forma colectiva del mismo, como forma interpsicológica, como un procedimiento externo de comportamiento. No nos damos cuenta de este hecho porque su cotidianidad nos ciega. El ejemplo más claro lo constituye el lenguaje. Al principio, es un medio de enlace entre el niño y quienes lo rodean pero, en el momento en que el niño comienza a hablar para sí, puede considerarse como la transportación de la forma colectiva de comportamiento a la práctica del comportamiento individual. (VIGOTSKI, 1991, p. 77)

Neste sentido, a história enquanto processo – e não enquanto sequência de fatos – é produto da atividade humana e ao mesmo tempo determinante dele e é nessa dialética entre objetividade e subjetividade que o sujeito se configura.

A história é praxis (no grego, praxis significa um modo de agir no qual o agente, sua ação e o produto de sua ação são termos intrinsecamente ligados e dependentes uns dos outros, não sendo possível separá-los). Nesta perspectiva, a história é o real e o real é o movimento incessante pelo qual os homens, em condições que nem sempre foram escolhidas por eles, instauram um modo de sociabilidade e procuram fixá-lo em instituições determinadas. (CHAUI, 1995, p. 7)

. Nesta dinâmica dialética o sujeito é produto e produtor, é parte do todo e se reconhece no todo, não há hegemonia entre sua subjetividade e objetividade, mas há a história e a cultura

É na vivência que o sujeito passa a constituir sua subjetividade, é nela que os nexos vão se criando entre as funções psicológicas. Estas funções não existem separadamente e muito menos atuam de forma isolada, de tal forma que não há um pensamento puro livre de afetos (e de outras funções), mas sim uma unidade de interconexões entre todas elas. “Os sentimentos quando conscientes são atravessados pelos pensamentos, e os pensamentos são permeados pelos sentimentos, sendo que estes acontecem a partir dos e nos processos volitivos (MOLON, 1999, p. 110).

Dessa forma, sentimento, pensamento e vontade estão intimamente ligados, e – junto com outras funções – formam a base da atividade humana e é através dela que o sujeito poderá mobilizar-se e transformar sua potência em ato.

[...] las emociones humanas entran em conexión con las normas generales relativas tanto a la autoconsciencia de la personalidad como a la consciencia de la realidad (...) El desarrollo histórico de los afectos o las emociones consiste fundamentalmente em que se alteran las conexiones iniciales em que se han producido y surgen un nuevo orden y nuevas conexiones. (VYGOTSKI, 1991, p. 87)

Assim os afetos estão em conexão com todas as outras funções e são constitutivos da consciência, portanto imprescindíveis para processos de criação de novas formas de relação e de rompimento de ciclos.

Considerando este aspecto, podemos entender os processos de transformação como algo que precisa ir muito além de apenas informar o sujeito.

Detrás de cada pensamiento hay una tendencia afectivo-volitiva. Sólo ella tiene la respueta al último (por qué?) em el análisis del proceso de pensar (...) deberíamos comparar la motivación del pensamiento, continuando la metáfora, con el viento que pone em movimiento las nubes. (VYGOTSKI, 1995c, p. 342)

Esta base afetivo-volitiva, apresentada por Vigotski, constitui os sentidos singulares que por sua vez se configuram pela mediação dos significados. Dessa forma, ele distingue duas dimensões do sentido: significado que é o sentido dicionarizável, estável, onde se encaixam as ideologias, normas e costumes dominantes. O sentido é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência (VYGOTSKI, 1998)

No caso de indivíduos em situação de violência – como os sujeitos desta pesquisa – é imprescindível que se leve em consideração a historia da construção

da violência e toda a base afetivo volitiva que sustenta os sentidos que mantém os sujeitos nesta rede.

Muitas vezes, estes sujeitos "sabem" o que é necessário para romper tais relações, porém apenas o conhecimento da situação não é suficiente para mobilizar uma transformação que abarque o rompimento com uma história, da qual, bem ou mal, é parte da história do sujeito. Aprendemos com Espinosa que uma paixão não é eliminada por uma ideia.

A transformação destas relações envolve a construção de sentidos e significados que, como dito, medeiam a dialética entre o que o sujeito vive e sua subjetividade, e assim importante tanto para entender tais construções como principalmente para criar novas possibilidades e potencialmente romper com ciclos. “A capacidade de criar significados é a atividade revolucionária por excelência, que torna a criatividade possível e transforma a determinação social e biológica em mediação” (NEWMAN e HOZZMAN, 2002, p. 105)

É essa criatividade um possível caminho para a superação de situação de violação de direitos, é a partir dela que o sujeito pode experimentar novas formas de relação e assim atuar a partir de sua base afetivo volitiva, condição essencial para a efetividade da transformação.

Não se reconhecer na história, não se reconhecer enquanto parte do todo e romper a relação entre agente, ação e produto é desconhecer a sua causa e é desconhecer a gênese da sua realidade, é estar sob a ideologia.

Um dos traços fundamentais da ideologia consiste, justamente, em tomar as idéias como independentes da realidade histórica e social, de modo a fazer com que tais idéias expliquem aquela realidade, quando na verdade é essa realidade que torna compreensíveis as idéias elaboradas. (CHAUI, 1995, p. 4)

A ideia isolada da materialidade e do processo histórico se sobrepõe a afetação do corpo sustentado, dessa forma, em imagens que desarticulam o corpo da mente, rompendo com o conhecimento do processo e torna o sujeito passivo. Sem este conhecimento o sujeito imagina suas relações, não se

reconhece como autor da realidade, passa a agir em função de uma falsa consciência, assim é passivo e submete o seu desejo, algo imaginado, à ideologia.

Marx, no livro *A ideologia alemã* enfatiza a materialidade – vida real – como base deste processo e relaciona a ideologia com a inversão e sobreposição da ideia sobre a materialidade.

E se em toda a ideologia os homens e as suas relações nos surgem invertidos, tal como acontece numa câmara obscura isto é apenas o resultado do seu processo de vida histórico, do mesmo modo que a imagem invertida dos objetos que se forma na retina é uma consequência do seu processo de vida diretamente físico. (MARX,1974, p. 18)

O ser e a consciência se constituem na vida real, e constituem a história. Então quando o sujeito busca na consciência a explicação da vida real e sobrepõe à ideia às afecções do corpo e ao processo histórico, constitui uma falsa consciência, submete-se à ideologia.

Na ideologia, a generalização, ou seja, a constituição da realidade fixada em uma ideia que se sobrepõe às afecções do corpo na história, gera padrões de relacionamento em que fornecem ao sujeito um falso conhecimento da gênese e da relação agente, ação e produto. Gera também a falsa relação entre desejo e objeto, que vai determinar drasticamente as formas de apetecimento do sujeito pela busca de expansão que poderão, como dito no capítulo anterior, levá-lo à busca de encontros que o decompõe, embora imaginados como perfeitos para si.

Neste ponto podemos considerar que a ideologia é, de certa forma, um caminho para se entender os processos de constituição das paixões que mantêm os homens na servidão e na violência.

É no reino das paixões, portanto, da ideologia que os sentidos são configurados, o que constitui mediação importante na constituição das relações de violência. O sujeito, quando alienado, sem conhecimento deste desejo, apetece por encontros que ilusoriamente compõem com o seu corpo, mas que na

realidade o decompõe, e neste sentido a afetividade é fundamental às práticas transformadoras.

Atuar na violência é potencializar os adolescentes a buscarem encontros que compõem com seus corpos e mentes. Para tanto, é preciso oferecer alternativas às paixões tristes e ao ressentimento, sempre considerando tal processo como um fenômeno sócio-histórico.

A existência histórica é o processo constituído ao longo das relações entre os homens. Atuar nas relações significa fazer parte desta história. Compreender a realidade não significa atuar em um momento estático e pontual, mas sim percorrer a história e afetar as relações do sujeito. Neste sentido afetar e ser afetado significa se relacionar e participar da construção da realidade, também significa ser ao mesmo tempo produtor e produto dela, significa atuar ético e politicamente na história.

Segundo Sawaia (2009) Vygotski amplia a concepção espinoziana de imaginação, considerando-a como base da criação, e não como imagem aparente, como descrito anteriormente. "Toda emoção faz uso da imaginação, pois é ela que amplia a experiência, permitindo o sujeito se apropriar da experiência de outros, associar acontecimentos carentes de vínculos racionais, mudar o passado, anteciper o futuro e, assim, promover transformações." (SAWAIA, 2006)

Quando consideramos estes aspectos estamos indo muito além de apenas "informar" ao sujeito que sua condição não é digna e que precisa ser transformada, mas atuando na potencialização do sujeito para o conhecimento de seus afetos e para a passagem da passividade à atividade.

Assim a afetividade pode ser definitiva no processo de potencialização, considerando a ressignificação das vivências, a construção de novos nexos alimentados pela criatividade, possibilitando a transformação. Ela é o organizador interno da atividade humana: toda emoção é um chamamento à ação ou a uma renúncia a ela (VIGOTSKI, 2004).

Segundo o autor, a velha educação resultou no “secamento do coração”, pois intelectualizou o comportamento dos educandos (VIGOTSKI, 2004).

O educador deve compreender que a emoção não é da ordem da perturbação ou menor que o pensamento no desenvolvimento dos jovens, portanto deve constituir o ponto de partida de qualquer trabalho educativo.

“Numa educação libertadora, todo sentimento da criança pode ser orientado pelo educador, desde que seja capaz de confrontar a experiência pessoal do educando”. (BRANDÃO, 2008:120) .

Capítulo III

Adolescência: Sentido, significado e a constituição da subjetividade

Uma das mais importantes contribuições de Vygotsky é o conceito de desenvolvimento humano baseado na interação entre as funções psicológicas e o contexto social e a aprendizagem. Para ele o desenvolvimento psicológico acontece não só com o desenvolvimento de cada função psicológica, mas principalmente, através da interação entre cada função e a criação de nexos entre estas funções, o que formaria os sistemas psicológicos.

A criação destes nexos está relacionada com a forma como o indivíduo é estimulado a utilizar estas funções, e nesse sentido a sua interação com o meio social e cultural é determinante, e a linguagem é uma das principais formas de mediação e criação de nexos.

Para a Vygotsky a relação entre os processo psicológicos e o meio social é uma relação dialética que se dá em grande parte através dos significados que atravessam duas dimensões: interpsicológica e intrapsicológica, e medeiam as relações interpsicológicas e se baseiam em conceitos comuns, dicionarizáveis que constituem um meio de comunicação entre as pessoas.

Na dimensão interpsicológica os signos são fundamentais. É por meio do signo que o homem significa o mundo e compartilha essa significação com outras pessoas. O signo possui significado estável e comum, dicionarizável, é síntese de conceitos comuns que se constituem como meios de comunicação e compartilhamento entre os indivíduos.

Em outra dimensão, em movimento dialético, o indivíduo está o tempo todo internalizando signos que por sua vez modificam em certo grau suas funções psicológicas. O signo quando internalizado provoca a conexão entre diferentes funções de forma particular e individual. A forma com que estas conexões ocorrem dá origem aos sentidos.

Os sentidos, apesar de partirem de signos comuns na intersubjetividade, são basicamente particulares ao indivíduo e estará sujeita a infinidade de possibilidades de conexões entre as mais diversas funções. Assim o sentido é a dimensão instável e variável do significado onde sua constituição dependerá das particularidades da história do indivíduo, compondo assim o subtexto, uma ideia maior e mais complexa do que a expressão imediata da palavra que envolverá principalmente a base afetivo-volitiva do indivíduo.

Así, pues, el medio social se convierte en el medio del comportamiento individual. Por ello el signo, al principio, es siempre un medio de influencia sobre uno mismo. Nos convertimos en nosotros mismos a través de otros. De aquí se comprende el por qué todas las funciones superiores internas fueron antes obligatoriamente exteriores. Sin embargo, en el proceso de desarrollo cualquier función externa se interioriza, se convierte en interna. (VYGOTSKY, 1995b, p. 229)

Estas operações são essenciais para se pensar como se dá a configuração do sujeito e de sua subjetividade. Para Vygotsky (1995a) o processo de desenvolvimento humano envolve a maturação do sistema psicológico – que acontece em grande parte na adolescência - onde novas conexões entre as funções psicológicas vão surgir, o que possibilitará o desenvolvimento do pensamento em conceito.

[...] debido a la maduración sexual surge para el adolescente un mundo nuevo y complejo de nuevas atracciones, aspiraciones, motivos e intereses, de nuevas fuerzas que orientan su conducta en nueva dirección. Las nuevas fuerzas motrices impulsa le pensamiento del adolescente hacia adelante, le plantean tareas nuevas. Hemos visto, seguidamente, cómo esas nuevas tareas desarrollan la función central y rectora de todo el desarrollo psíquico – la formación de conceptos. (VYGOTSKY, 1995^a, p. 223)

O pensamento em conceito (base para a personalidade e concepção de mundo) é formado não por uma linha entre os diferentes, mas sim pela relação que se estabelece entre as coisas, ou seja, a conexão existente entre significados de coisas distintas. Desta forma o conceito compõe uma concepção de mundo

para cada sujeito e a concepção do lugar de cada coisa no mundo, ou seja, sempre em relação às demais coisas.

Assim estas novas conexões oferecerão ao indivíduo uma nova possibilidade de organização das ideias e um novo entendimento do mundo, de si mesmo e de seus afetos. Esta característica dará um sentido à autoconsciência e permitirá a diferenciação do outro e o desenvolvimento da singularidade (VYGOTSKY, 1996).

El hecho de nombrar los sentimientos hace que éstos varíen, ya que guardan cierta relación con nuestros pensamientos, Con ellos sucede algo parecido a lo que tiene lugar con la memoria, cuando se convierte en parte interna del proceso del pensamiento y comienza a denominarse memoria lógica. (VYGOTSKY, 1982, p. 87)

Partindo destes fenômenos, Vygotsky propõe um conceito de adolescência baseado na historicidade cultural, superando a visão do desenvolvimento por etapas e possibilitando uma análise dos fenômenos com a compreensão da subjetividade e objetividade sem hierarquia entre estas duas dimensões.

2. Aprendendo com o outro: do real ao potencial

Partindo dessa historicidade do desenvolvimento do processo de maturação dos sistemas psicológicos e da formação das funções psicológicas superiores, o indivíduo vai se configurando na dialética entre sua atual condição particular e as possibilidades de expansão através do encontro com o outro.

Nesse sentido Vygotsky sintetiza sua proposta pedagógica em uma de suas principais ideias: a ZDP (Zona de desenvolvimento Proximal ou potencial). “A ZDP corresponde ao que Espinosa chamou de bom encontro , uma relação ético-estética capaz de redundar em autonomia. Com esta concepção o autor rompe com a visão predominante e supera a ideia de desenvolvimento enquanto sequência de etapas que acontecem naturalmente, determinadas biologicamente.

O conceito de ZDP baseia-se na ideia de processo de desenvolvimento que se dá na dialeticidade entre inter e intrasubjetivo.

Vygotsky (1998) afirma que para se entender as relações entre processo de desenvolvimento (dos sistemas psicológicos e suas funções) e capacidade de aprendizado é necessário que se considere pelo menos dois níveis.

O primeiro nível pode ser chamado de nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados. (VYGOTSKY, 1998a, p. 111)

O desenvolvimento real é em essência tudo aquilo que a criança pode fazer por si só, tudo aquilo que ela pode fazer de acordo com a maturidade de suas funções psicológicas superiores e que, portanto não se confunde com idade cronológica e muito menos representa qualquer suposta etapa de desenvolvimento.

A maturidade do sistema psicológico então delimitaria o grau de complexidade de operações que a criança/adolescente poderia lidar durante cada momento do seu desenvolvimento.

Em suas pesquisas, Vygotsky (1998) constatou que com a colaboração de um outro indivíduo que se encontre num processo de amadurecimento além, a criança seria capaz de superar este limite e executar operações um pouco mais complexas, para além do seu desenvolvimento real.

Essa diferença (...) é que nós chamamos a zona de desenvolvimento potencial. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1998a, p.112)

Capítulo IV

Análise dos Dados

Este capítulo o apresenta os participantes da pesquisa, contornando os principais núcleos de sentido que foram identificados no discurso dos sujeitos para seguir com a discussão no próximo capítulo sobre a dinâmica afetiva.

Uma rápida contextualização

Os educadores participantes da pesquisa fazem parte do Núcleo de Acompanhamento Social da Instituição. Oito educadores e um coordenador compõem a equipe que é responsável pelo mapeamento das necessidades e desenho de estratégias de intervenção.

As crianças e adolescentes que são acompanhadas pela equipe, necessariamente estão enquadradas na situação de violação de direitos⁷ descrita pelo Sistema Único de Assistência Social.

O trabalho dos educadores se inicia pelo processo nomeado de vinculação no qual os profissionais buscam estabelecer uma relação mais profunda com o educando, com objetivo de oferecer condições necessárias para que as questões do caso possam ser identificadas através dos relatos dos educandos.

Nesse período são utilizadas estratégias lúdicas como jogos, passeios ou qualquer atividade que tenha um sentido lúdico para o educando.

A partir da identificação das demandas, o educador junto com a equipe e como o coordenador, define uma estratégia de intervenção fazendo as articulações necessárias com a família, rede de atendimento local de saúde, assistência social e educação, buscando assim agir como mediador entre todos os serviços necessários.

⁷ Conforme definição de necessidade de proteção social especial de média complexidade do Sistema Único de Assistência Social., Apêndice 1

Algumas ações como conversas individuais, conversas em grupo, conversas com familiares, visitas familiares, discussão do caso com professores e coordenadores das escolas, discussão do caso com os serviços de atendimento envolvidos no caso e interface com órgãos jurídicos estão no cotidiano dos profissionais que procuram manter os laços tanto com os educandos, quanto com suas famílias para que estas mediações sejam possíveis.

Não há uma definição de tempo de acompanhamento, porém segundo relatos, pode-se constatar que dois anos é recorrente e pode ser considerado como médio.

A equipe utiliza registros documentais como relatórios de histórico individual e familiar de atendimento, além do instrumental de avaliação JUCONI descrito anteriormente.

A- Os educadores e a rede de afetos e encontros que os configuram como educador social

Fábio

Fábio faz parte da equipe de Acompanhamento social há três 3 anos e tem formação como professor de educação física. Quando solicitado a contar sua história como educador social, inicia pela escolha que fez durante seu curso universitário. No seu discurso é clara a ligação da suas escolhas profissionais com suas vivências desde a infância.

“(...) minha profissão, sou formado em educação física. Escolhi a profissão de educação física porque desde a minha infância, adolescência até a fase adulta eu fui sempre muito ligado ao esporte, sempre gostei muito assim (...)”

“(...) por acreditar que também ajudou na minha formação, é uma profissão que também é uma ferramenta de transformação (...) pela experiência de educação que eu tive, por ter uma educação dos meus pais mais familiar. Mas de regras, de respeito, de convivência com outras pessoas. Foi através do esporte

mesmo. Na infância eu era uma criança muito rebelde, brigava muito, na escola vivia na diretoria, era uma criança muito agitada, vivia me machucando, era um pouco agressivo até. Meus pais tinham que trabalhar, então me deixavam na creche o dia todo e eu já extravasava lá. Aí uma médica que me tratava me indicou algum tipo de esporte. Fiz vários e me identifiquei com (futebol), fiquei dos nove , até hoje. Eu acho que isso me disciplinou muito. A educação física tem alguma coisa que pode me ajudar, então eu vou fazer a faculdade para ver o que é. Após entrar na faculdade, trabalhei em clube e tive um contato com a classe média mais alta, porém eu me identifiquei mesmo na área social . A faculdade tinha parceria com um núcleo de nataçãõ adaptada para deficientes(...). Aí que eu fui conhecer mesmo que a educação física podia transformar. Era muito mais gratificante o retorno que você tinha de ensinar pela nataçãõ uma criança que era limitada pelo movimento e ver a transformação, o impacto na família. Nesse trabalho fiquei dois anos (...) porém ali já me deu a luz, foi um trabalho dos mais gratificantes que já tive e comecei a olhar e ver outras possibilidades de trabalho neste sentido.”

Podemos perceber no relato do educador Fábio diversos vestígios dos afetos que relacionam sua história desde a infância e a sua escolha pela profissão e pelo foco do seu trabalho. Revela também a sua busca por ajuda: *“ tem alguma coisa ali que pode me ajudar, então eu vou fazer a faculdade para ver o que é que tem”*.

Partindo desse ponto, Fábio mostra a forte relação entre buscar “ajuda” com oferecer “ajuda” e a interdependência entre sua realização com a realização do outro. Fala da vontade de transformar e da satisfação de ver a transformação.

Expõe claramente a ligação da sua experiência na infância com educação física e a vontade de oferecer o mesmo a outras pessoas e sutilmente revela uma necessidade de repetir a “ajuda” quando fala do prazer e do sentimento de gratificação em ver o sucesso do outro. Gratificação que neste caso, poderíamos interpretar como o aumento da potência, proporcionado pelo encontro com o outro.

Durante a sua fala duas palavras são constantemente repetidas e constituem um núcleo de sentido importante para a análise: “transformação” e “gratificação”. Podemos perceber que a gratificação, ou seja, concebida como um certo prazer, aumento da potência, segundo sua expressão, parece mover afetos pelos quais o educador está em constante busca.

Não é revelado exatamente o sentido de gratificação para o educador, porém ele a associa com o sucesso de superar uma limitação - e no caso do trecho da entrevista acima - o sucesso de suas aulas para o aprendizado de novos movimentos que antes não eram possíveis, ou seja, o sucesso de realizar a potência do outro o afeta, aumentando a sua própria.

A ideia de “transformação” vai se ligando, no decorrer do seu discurso, com a ideia de deficiência num sentido mais amplo, seja ela física, social ou econômica. O educador fala com certo orgulho de sua “escolha pela pobreza” e da busca por um campo onde pudesse oferecer oportunidade de “transformação” e buscar a “gratificação”.

(...) apareceu uma oportunidade de estagiar em Diadema, apareceu no mural (da universidade), muita gente discriminava Diadema, então poucas pessoas, praticamente ninguém da faculdade se interessou pela vaga apesar de ter sido um salário bom, mas pelo fato de ser Diadema, periférico de alta violência... os caras: Diadema, você louco, prefiro trabalhar de graça numa academia x ou numa escola tal do que ir para Diadema (relata o que ouvia dos amigos)

(...) aí eu vim conhecer Diadema, uma estrutura, que se comparado ao SESC é uma estrutura zero assim... de material, e aí eu não sei, deu um estalo assim e eu falei acho que o meu crescimento aqui vai ser muito maior. Cheguei na unidade que iria trabalhar e encontrei quarenta crianças e adolescentes, tudo com idades misturadas tinham e dois profissionais trabalhando no dia. Fui conhecer e já tive que assumir um turma mesmo no primeiro dia... Ah você é professor de educação física? Os meninos tão lá na quadra. Aí eu subi na quadra o caos, caos generalizado, quarenta meninos, uns subindo na grade, brigando, chorando, caos, caos, desorganização total assim. Tá certo que era os primeiros

dias, mas eu olhava aquilo e falava meu deus do céu. Aí o material: uma corda e uma bola murcha, aí eu falei caraaamba, bola murcha ainda. Aí não sei, o que deu em mim naquele dia, podia ser meio loucura. Aí eu fiquei aquela tarde, e pensei: poxa, apesar da dificuldade eu posso crescer muito mais aqui, onde vou ter uma responsabilidade maior. . As crianças estavam na margem também né, de criminalidade, tentavam me assustar nos primeiros dias, começaram a questionar de onde eu vinha, então eu achei que a dificuldade ali era o extremo de tudo assim (...) .Ai eu escolhi... retornei para o coordenador do SESC e disse que preferi ali em Diadema.”

“(...) Eu sabia que algo ali eu podia ajudar nesse núcleo, eu sabia que podia contribuir, e o melhor, eu sabia que aquelas crianças poderiam me ensinar muitas coisas, isso era fato, eu sabia.”

‘O educador ressalta bastante a decisão de buscar um campo de trabalho que, segundo ele, promoveria maior desafio de transformação e, portanto, maior gratificação revelando sutilmente a base afetivo-volitiva de sua decisão. .

No decorrer das sessões de discussão sobre os casos, esse aspecto volta a aparecer por diversas vezes, sempre associado a uma “grande emoção” ao falar sobre o desenvolvimento do atendido e descreve o caso com orgulho dando bastante ênfase para os momentos claros de melhora.

Sua identidade como educador também esta assentada na gratificação obtida pelo trabalho transformador.

“hoje quando a pessoa me pergunta eu falo: Sou educador social e tenho formação de professor de educação física, mas a minha função hoje eu sou educador social”

“(ser) educador aqui é específico assim, eu vejo que todo trabalho da minha carreira foi trabalho de educador de tentar transformar, porém aqui eu acho que é uma coisa, é muito mais na raiz mesmo do problema assim, uma coisa é você ser educador e pegar a parte de cima da árvore, outra coisa é quando você consegue entrar lá na raiz e ver qual é o problema dessa árvore ou não, aqui o trabalho do educador é mais assim, ali no foco mesmo do problema, acho que vai

na raiz, através da visita, através da conversa, de saber o que está acontecendo, de estar dentro do ambiente familiar da criança e de estar bem ali dentro da alma do problema mesmo (...)”

O educador destaca com ênfase a profundidade que, segundo ele, é o diferencial do trabalho, o qual destaca com certo orgulho e chega a comparar com outros trabalhos que chegou a fazer em sua carreira.

Quando perguntado sobre aspectos específicos que diferenciam o seu trabalho, ele cita o vínculo e o foco personalizado do trabalho:

“A forma de vinculação e de aproximação de cada caso é específico, é o que diferencia de outro trabalho, em outros lugares muitas vezes é num geral, um número x de crianças, é um grupo, e aqui é muito mais individualizado, se a criança tem algum problema de violência você vai no foco, se é um problema de abuso você vai no foco de abuso, se é socialização você vai na socialização. E você consegue identificar isso porque você tá ali no dia a dia com a criança, você tá na casa, você tá mais próximo, tá ali tentando fazer um vínculo e aí por isso que chega a ser transformador assim, geralmente a gente vai na casa toda semana com uma lista que te dá um foco para cada trabalho.”

Neste momento da conversa, já aprofunda o sentido central de sua atividade, que é a transformação ao definir o objetivo do seu trabalho na instituição.

“Eu poderia dizer antes que era transformar, mas fica uma coisa muito subjetiva assim, transformar, mas é também mostrar outra realidade para o atendido, se ele só sofre violência nessa vida dele só de violência aí é mostrar que as relação não se baseiam só na violência, por exemplo, ou do abuso, sei lá, trabalho infantil, ou algo do tipo, mas é mostrar outra realidade que existe outro lado da vida que muitas vezes eles não conseguem enxergar até pelo contexto que está inserido, tá num contexto que a família só grita, só bate, só tem as relações negativas, as vezes tem um envolvimento com a criminalidade, é mostrar que tem outros lados, outros caminhos, dar escolha e traçar caminhos da escolha... às vezes as crianças tem pouca escolha e vive só na realidade do bairro, mostrar outras opiniões, outras realidades e literalmente outros caminhos.”

Transformar é mostrar outra realidade diferente da pautada pela violência, é criar possibilidades de escolha.

A educadora Mary e sua história

“Eu fiz sociologia política, e enquanto estava estudando eu fiz alguns estágios que me aproximaram um pouco da realidade de comunidade, de favela. Aí foi despertando o meu interesse. Depois eu fiz um estágio que era com crianças de baixa renda de um projeto de Arte educação e lá agente trabalhava através da arte a socialização das crianças e... sentimentos, comunicação. Eu gostei muito. Trabalhava expressão, por exemplo, o que eles estavam sentindo no dia e fazia um trabalho artístico quanto a isso e tentava fazer um planejamento depois de expor os desenhos e tal ... Esses foram os dois trabalhos. O trabalho que eu fiz numa favela era um programa da gestão da Marta de urbanização das favelas e então alguns barracos saíam desses lugares para colocar comércio, avenida, e também dar uma melhor estrutura de moradia para essas pessoas, então agente ia nas casas para fazer um visita e saber como estava a situação destas pessoas e depois num segundo ou terceiro momento a gente avisava sobre a possibilidade de mudar de casa e tal. Então aí eu conheci uma realidade que não se aprende na faculdade e que é muito distante da minha também e isso me despertou mais curiosidade ”

Durante a sua fala, a educadora mostra a construção de um sentimento pelo trabalho social e sutilmente indica como foi se envolvendo. Também como no caso do educador Fábio, indica um certo paralelo entre os afetos vividos e uma certa busca por alguma satisfação baseada na satisfação do outro também.

“Depois de alguns anos vim trabalhar aqui. Sabia que era um trabalho de mais aproximação do que de outros lugares, mas não sabia que se trabalhava com tantas questões, de saúde, de educação, não imaginava que era tudo isso, de vinculação tão forte com toda a família”

Ao descrever seu trabalho atual e ao buscar a essência deste trabalho, quando perguntada, ela vai contornando e sempre voltando na intensidade da

relação com os usuários e na construção desta relação e define tal intensidade na relação como “vínculo”.

E segue definindo o seu trabalho:

“um trabalho de desenvolvimento pessoal mesmo, de desenvolvimento humano, dessas pessoas terem dignidade, delas terem reconhecimento dos seus direitos, ter consciência tanto da realidade que elas vivem e sabe o que é que elas podem alcançar e tal, tentar mostrar as oportunidades que lhe são oferecidas, acho que primeiramente um cuidado consigo mesma, procurar estar saudável e quem sabe chegar num momento de criar ambição nessas pessoas, de ter desejos , de sonhar, de realizar, de chegar a realizar isso...”

“(...) colocar a pessoa (usuária do serviço), demonstrar para ela a importância que ela tem para ela mesma, que ela é importante para mim e todo mundo, mas mostrar que ela é importante para ela, e você conseguir chegar a isso é um vínculo muito forte que você constrói. Talvez pode chegar N pessoas e dizer para alguém que não faça coisas banais, não use drogas, mas quando você consegue fazer isso é porque você conseguiu demonstrar para ela a importância que há (...)”

A educadora relata como principal essência do trabalho a relação próxima que tem com o usuário, chamando essa proximidade de vínculo e relacionando este aspecto com a capacidade de mostrar importância e de “interferir” na ordem de valores do indivíduo e cita este resultado como o resultado de um longo caminho de construção da relação.

E assim como o educador Fábio, Mary relaciona o propósito do trabalho com a história pessoal e com os ideais particulares e em muitos momentos, como forma de realização desses ideais.

O trabalho que você faz é um caminho aos seus ideais? *Ah.. com certeza, com certeza, por isso que eu estudei o que eu estudei, sempre gostei de trabalhos sociais, de procurar entender outras culturas, outras realidades, outras diferentes formas de economia de sistema e tal, e aí junta a fome com a vontade de comer.”*

(Quais ideais?) *“acho que no mínimo as pessoas tem que ter conhecimento sobre os direitos dela né, sobre deveres e esse trabalho mostra que falta muito pra gente chegar a isso né, agente tem uma constituição mega extensa e linda,mas que ninguém, ninguém não, muita gente não tem conhecimento, e aí são coisas básicas, coisas primordiais, e falando de ideais, é que cada ser humano possa ter consciência o que ele tem de direito para mim é o mínimo.”*

“É tentar demonstrar para a família, e como agente só trabalha com famílias em situação de risco que estão envolvidas em algum problema, tentar mostrar, não gosto de falar o que seria certo, mas o que seria mais adequado (...) num segundo momento dar uma outra opção, mas primeiro entender o que está se passando com ela e porque que aquilo não é tão correto e tão saudável e uma maneira talvez de fazer isso seria mostrar caminhos, dar opções, mostrar possibilidades de não mostrar aquelas tais situações. Caminhar sempre junto com a realidade deles, sempre, e pode ser um problema desde uma doença que não tá sendo tratada que no início agente pode ver que aconteceu uma negligência uma falta de cuidado mesmo... de agente chegar na casa e poder dizer que aquilo pode estar em uma outra situação e pode estar melhor mas também agente pode encontrar limites com o sistema de saúde de não conseguir atender tal problema. Mas já é diferente fazer a pessoa saber que a pessoa deve cuidar daquilo e que ela pode cuidar daquilo, e aí já fica mais fácil pra gente, mesmo com um sistema de saúde que não atenda o problema dela fica mais fácil agente recorrer a outras instâncias.”

Nesse momento a educadora relata claramente que a potencialização é o um dos objetivos do seu trabalho, no sentido de, através do trabalho com as situações concretas, despertar o desejo de mudar, de buscar outras opções e a partir deste desejo, afirmando que desta forma fica mais “fácil” buscar alternativas e mudanças para a situação”, idéia que vai ficando mais definida no decorrer do seu discurso.

E quando perguntada como explica quando as pessoas perguntam “o que você é?” referindo-se à profissão ela define da seguinte maneira:

“Numa resposta rápida eu digo que sou educadora social e se a pessoa pergunta o que faz isso eu falo que eu acompanho famílias que estão em alguma situação de risco e para acompanhar essas famílias eu faço visitas, eu converso, vejo questões escolares, de saúde, de trabalho, e que nosso papel é de ajudar que eles saiam dessa situação e que, da situação de risco, e se adéquem a uma realidade mais saudável”.

Em sua fala sobre os ideais e sua descrição sobre o trabalho, a educadora vai contornando um tema que nas sessões posteriores aparecem com frequência, que é justamente o ponto entre “dizer o que é “certo” e dar a escolha e a liberdade ao usuário”, ou seja, a diferença entre facilitação e determinação.

Esse é um ponto muito crucial para discutirmos adiante (nos próximos capítulos) o sentido de desenvolvimento e liberdade para os participantes e como esses sentidos têm impactado na prática positiva ou negativamente.

Nesse sentido a educadora mostra a seguinte visão:

“(...) eu entendo que ela queria como liberdade assumir um papel, liberdade porque ela conseguiria assumir um papel que ela escolheu, que ela determina, que ela comanda, não uma papel que é imposto pela família, o papel dela ter que cuidar dos irmãos, cuidar da casa e fazer as coisas que a mãe pede, e ela está mais feliz hoje por ter um papel (de mãe), talvez presa a muitas coisas, não que reflete o que hoje seria tão bacana para ela, mas, ela tem um papel (...)”

Os sentidos ao redor de temas como estes vão aparecendo no decorrer das sessões e são através destes temas que vamos delimitando a análise nos próximos capítulos.

B - Os jovens e a rede de encontros que os afetam no processo sócio-educativo

B1.) Carla a “marrudinha” que deseja a liberdade

Carla é usuária do serviço. Tem atualmente 14 anos e mais de 6 anos de relação com a instituição. Mora nos arredores da instituição em uma pequena casa com sua mãe e seis irmãos: R (17 anos), L (16 anos), Carla (14 anos), K (13 anos), R (12 anos), G (4 anos), F (2 anos). A família foi encaminhada ao atendimento especializado em função das relações familiares violentas e como um dos principais focos, o trabalho com as relações familiares, principalmente com a mãe.

No início do acompanhamento, as principais demandas eram em função das agressões físicas e psicológicas sofridas por Carla, promovidas principalmente pelo irmão mais velho. Sua relação com a mãe era também marcada por intolerância, constantes brigas e agressões.

A mãe de Carla trabalhava em período integral e percorria longa distância até o trabalho, e assim ficava a maior parte do tempo fora de casa. As tensões, muitas vezes surgiam em torno das responsabilidades da família, já que R, L e Carla dividiam as responsabilidades da casa e cuidavam dos irmãos mais novos, porém tinham muitas dificuldades para dividir tal responsabilidade.

As tensões eram constantes e frequentemente transformavam-se em agressões físicas, algumas vezes sérias. A mãe quando presente buscava identificar o “culpado” e punia, também, com agressões físicas.

Carla sempre expressou claramente que não se sentia confortável em casa e falava abertamente sobre o desejo de ir morar em outro lugar. Esse mal estar e a sua busca por uma solução sempre contornaram as principais demandas do caso.

Carla expressou por diversas vezes o desejo pela liberdade, sempre se referindo à opressão que sofria em casa e acreditando que a saída da casa seria a solução.

Por outro lado, suas reações perante o sentimento de opressão e as constantes violências sempre foram também agressivas. Carla agia de forma bastante intolerante, envolvia-se constantemente em brigas e discussões na escola e na instituição e se referia a si com esta característica mais dura e agressiva com a expressão “marrudinha” e que a sociedade pode significar como violenta.

Durante o período de acompanhamento, o momento mais crítico – identificado pelo profissional – foi no momento em que Carla se fixou na ideia de sair de casa para aliviar seu sofrimento e intensificou sua busca por meios para que isto acontecesse. Dentre as poucas opções, Carla decidiu premeditadamente que teria um filho com o namorado e assim iria morar em outra casa, acreditando que essa seria uma forma de buscar a sua liberdade e sair do ambiente opressor em que vivia.

Apesar das intensas tentativas da educadora para discutir e buscar a ressignificação deste desejo e o envolvimento de outros educadores com a família, na busca de criar condições para que Carla pudesse buscar um outra opção, ela seguiu em frente com sua escolha, rompendo relações temporariamente com a família e momentaneamente com a educadora.

A ideia de Liberdade, que permeia todo o seu histórico de acompanhamento, aparece muitas vezes nos relatos dos profissionais e da própria Carla, como um ideal que mobilizou boa parte de suas ações.

Na Instituição, Carla teve atendimento realizado por diferentes profissionais (em função da rotatividade durante esses anos) e mostra muito envolvimento com cada um deles no seu discurso. Também mostra certo orgulho de sua história com os profissionais e fala abertamente sobre o seu desenvolvimento e sua relação com cada um dos profissionais.

(...) pela minha irmã, acho que ela começou a fazer “a gente jovem” aqui e aí acho que eu vim para cá, o primeiro curso que eu fiz aqui foi a capoeira, aí eu

comecei a fazer a capoeira, aí depois eu fiz a percussão. Aí eu comecei a me envolver aqui (...)

(...) Aí eu já tinha educador (profissional responsável pelo acompanhamento individual e familiar), ixi eu já passei na mão de tanto educador (risos), eu lembro todos. A primeira foi a G, depois foi a K que ela ficou muito pouco tempo aqui, depois foi a A e agora é a Mary (...)

(...) quando eu entrei aqui todo mundo falava que eu era muito rebelde, que eu era muito bagunceira, aí primeiro a G me chamou para conversar, a gente começou a conversar, aí ela perguntou se eu queria que ela fosse minha educadora e aí eu falei que podia ser, aí agente começou, aí eu comecei a fazer o curso (grupo de meninas). Todas as conversas, as últimas conversas que eu tive com as minhas educadoras, eu chorei, todas, porque eu tenho cara de marrudinha mas eu sou sensível eu sou muito chorona. Aí a G veio me falar que não podia ser mais minha educadora por isso, isso e aquilo, aí eu comecei a chorar e falei que não queria mais educadora nenhuma e quando eu vi a K eu falei eu não quero essa branquela feia. Aí ela (K) veio conversar comigo e agente começou a conversar, conversar, conversar aí eu me entendi com ela; quando eu fui me acostumando, acostumando, aí ela falou assim que não ia mais poder ser minha educadora porque ela ia ter que mudar de cidade por motivos familiares, aí ela teve que ir embora e aí me apresentou a A. Aí eu falei não quero, não quero mais ninguém, vou sair daqui mas a A veio falar comigo e agente se entendeu e agente começou, e com a A foi muito assim, eu me identificava muito com ela, sabe agente conversava e ela falava da vida e eu falava da minha vida e tudo mais, aí eu me acostumei muito com a A, muito, muito, muito. Aí depois ela veio falar para mim que ela ia ter que sair a ACER, não lembro qual foi o motivo que ela me falou, aí quando eu tava conversando com ela lá embaixo eu lembro até hoje, foi onde fica os computadores na biblioteca, aí eu tava conversando com ela e chorando, chorando, chorando, aí a Mary subiu aí ela (A) falou assim, aquela ali que vai ser a sua educadora agora. Aí eu falei assim eu não quero essa quatro olho magrela. Aí eu falei que não queria, não queria, não queria, e chorava.

A demonstração de emoção aparece apenas no choro, frequente e intenso que ela relata acontecer, quando muda a educadora que a acompanha. Também aparece no riso despertado pelas lembranças dessas mudanças

“(...) mas aí eu fui conversando com a Mary e fui me acostumando, acostumando e depois eu fui descobrir que ela faz aniversário no mesmo dia que eu e agente gosta das mesmas coisas agente tem a mesma opinião... tem uma coisa que quase ninguém sabe da minha vida que só ela sabe e eu me identifico muito com ela.”

Durante toda a entrevista Carla mostrou bastante entusiasmo e ria muito quando se lembrava de detalhes das relações. Relata enfaticamente os momentos de começo de relação e sua resistência para se aproximar das pessoas e também nos momentos de desligamento com os profissionais.

Porém, as duas palavras que aparecem em diversas partes do discurso para qualificar e explicar os vínculos que estabelece com as educadoras são: “identificação” e “acostumar”. Carla conta o começo das relações basicamente como um processo de se “acostumar” com o outro e se diz acostumada quando diz que se “identificou” com a pessoa. No decorrer da entrevista ela detalha mais este processo e seus sentimentos em relação a isso, aspectos importantes serão fundamentais para esta análise, nos próximos capítulos.

Outra qualidade da relação é a aprendizagem:

“(...) eu acho que foi bom passar por cada uma delas, que eu conheço um pouquinho de cada uma, eu ainda lembro, eu acho que eu aprendi um pouco com cada um delas e hoje eu, tem coisas que eu faço que me lembra elas, tem coisas que eu vejo que me lembra elas, tem coisas que eu penso que me lembra elas e eu aprendo, tudo que elas me passo eu repasso para outras pessoas (...)”

Durante todo o seu discurso Carla sempre apresenta a sua relação com os profissionais e com a instituição como uma síntese de relações - “um pouquinho de cada uma” – e como resultado destas relações muitos detalhes concretos como objetos que simbolizam algo e situações de forte emoção que marcaram a

relação, e revela laços bastante profundos e de bastante identificação e associa estas relações com diversas mudanças e aprendizagem que lhe ocorreram.

B2.) Lucas que desejava ser capoeirista para homenagear o falecido irmão

“Minha história com a Acer foi mais ou menos por um sonho bem dizer, todos meus irmãos, a família mesmo tinha que era seguir um rumo na capoeira, em homenagem ao meu irmão que tinha morrido, aí todos nós tinha se proposto que fariam capoeira pra seguir o mesmo rumo, aí alguns nós ficou muito mais tempo, eu já vinha aqui faz tempo, desde quando ainda era junto com o beija flor⁸, mas eu comecei a me envolver mesmo depois que comecei a capoeira (...)”

“(...) depois, pela capoeira conheci a biblioteca depois fiz ASA (oficina de arte educação) e depois fui me enturmando na Acer e depois conheci a percussão que já to fazendo há quatro anos e pouco, aí dei uma afastada da capoeira, por não muito motivos, aí fui mudando o rumo aí conheci mais um pessoal, agora me enturmei mais..”

Como muitos dos casos acompanhados pelo serviço, Lucas (14 anos) começou sua relação com a Instituição através das atividades, movido por uma motivação pessoal, como relato acima, e logo nos primeiros meses foi encaminhado para o acompanhamento familiar em função de seu comportamento agressivo na Instituição e envolvimento de membros da família (irmãos) com a criminalidade.

O envolvimento de dois dos irmãos com o tráfico de drogas, no início era o pano de fundo da maioria das demandas do caso ao atendimento. Sua relação com o outro foi sempre pautada pela dificuldade em confiar, que aliada à sua agressividade e extrema facilidade de manipular verbalmente e emocionalmente, foram atribuídas pelos profissionais como uma das motivações para algumas de suas atitudes consideradas perversas.

⁸ Centro Cultural Beija Flor que no início das atividades atuavam em parceria com a Acer dividindo estrutura física e profissional.

No olhar dos educadores, apresentados no instrumental de avaliação JUCONI, a expressão “dissimulado” aparece por diversas vezes em alusão a uma certa perversidade e frieza na relação tanto com crianças, jovens ou adultos.

Outras observações feitas pelos educadores revelam o mesmo sentido:

“Inteligente, se expressa bem, mas tem um poder de manipular as pessoas, muito grande”.

“Tem autoestima, se acha inteligente, mas não sabe usar a inteligência positivamente.”

“reprime com violência quando algo não sai do seu agrado”.

“Não é de se vitimizar, porém é dissimulado e se faz de vítima em certos momentos.”

Este contexto é evidente durante a maior parte do seu histórico na Instituição e sempre se apresentou como o maior desafio do caso.

Mora nos arredores da Instituição em uma casa pequena com mais quatro irmãos, mãe e padrasto. É frequentador assíduo da Instituição, principalmente da biblioteca e dos computadores, além das atividades regulares, atualmente frequenta as aulas de percussão e grupo terapêutico (operativo) para meninos da mesma idade.

O acompanhamento familiar acontece há mais de 8 anos e Lucas recebe acompanhamento individual há pelo menos 7 anos. Durante este período, esteve com diversos profissionais (em função da rotatividade durante estes anos) e assim como Carla, relembra com facilidade cada um além de falar bastante na palavra “acostumar” com cada um deles.

“(...) o primeiro foi o S, depois foi o K, aí um tempo eu fiquei sem, aí depois o M que ficou um tempo e saiu, e depois o Fábio (...)”

“(...) ao mesmo tempo é bom e ao mesmo tempo é ruim (a mudança de profissionais) às vezes você já tava acostumado com um tipo de pessoa,

conversava com aquela pessoa, era bom também você ter uma melhor amizade com uma outra pessoa, conhecer melhor, variar.”

Segundo relatos dos profissionais, conquistar a confiança de Lucas sempre foi difícil, sempre precisando de um processo longo para iniciar uma relação mais próxima a ponto de conversar sobre questões mais relevantes para o acompanhamento. Suas formas de relação de início, eram bastante agressivas e, segundo relatos, em função de sua inteligência manipula as relações com facilidade e assim conseguia mobilizar os profissionais quando causava algum problema, por exemplo, brigas e ameaças a outros profissionais ou a outros jovens, e conseguia ficar no controle da situação na maioria das vezes, “parecia buscar desafiar os limites da instituição” (Educador K).

C) Os (bons?) encontros

O capítulo anterior apresentou uma breve síntese do caminho percorrido pelos participantes na busca de traçar o contexto no qual se inserem os encontros entre os participantes.

Este capítulo buscou apresentar a relação entre o profissional e o usuário, buscando no próprio discurso deles os encontros e desencontros dos pensamentos, das ideias e dos sentimentos.

A ideia é iniciar uma reflexão sobre a forma como um afeta o outro (intersubjetividade) nestes encontros entre educador e jovem.

Partindo da concepção de que a existência em que esses encontros ocorrem é histórica, é produto da ação dos homens sobre a natureza na produção da vida material, e que eles, sintetizam as múltiplas determinações da sociedade capitalista em que vivem, buscarei apresentar através das falas dos participantes sobre suas afetações pelo outro, vestígios dessa mediação no desenvolvimento da subjetividade de cada um .

Com este objetivo, a análise será apresentada em torno de núcleos de sentido comuns e/ou compatíveis entre os participantes, buscando explicitar as singularidades de cada um e o o comum a todos. .

C1) O encontro entre a educadora Mary e a adolescente Carla.

Nesta análise foram levantadas as seguintes unidades de sentido:

a) intermitência dos encontros

Como vimos nos relatos anteriores, Carla sempre resistiu ao início de uma relação com um “novo” profissional. Ela fala claramente da sua dificuldade de iniciar uma nova relação, diz que sente raiva no início e usa a expressão “acostumar” por diversas vezes se referindo ao processo necessário para superar essa fase inicial.

“no começo eu falo ai não quero, não quero, no final eu acabo me acostumando (...), ah não sei, tipo assim, no começo eu sinto muito assim, eu fico chata marruda sei lá, não quero conversar com nada, tenho raiva, um pouquinho de raiva, tipo assim, quando a G veio falar que não podia mais ser minha educadora aí a K veio falar comigo, aí eu ficava só assim ó (braços cruzados e olhar lateral), aí ela fala: mas entende eu preciso conversar com você direito, falar um pouco de você. E eu falava: mas eu não quero falar de mim para você, você não tem nada que saber da minha vida, aí não sei o que ela me falou que eu acabei me soltando e agente começou a conversar, conversar, conversar.”

É também possível perceber o mesmo processo. Buscar confiança, descrito por Carla, no relato da educadora através do instrumental de avaliação JUCONI:

“Demora a confiar, mas depois se sente a vontade e procura para conversar e pedir orientações, porém nem sempre é positiva”.

“Pede orientação, dependendo, aceita no início, mas depois faz o que quer”

“É crítica, não aceita facilmente opiniões alheias, tem sua verdade e dificilmente cede.”

O sentido do relato acima revela uma tendência a classificar a busca por confiança e segurança como uma certa intransigência da adolescente. Esta mesma rigidez aparece em outro sentido nos relatos de Carla que vai

apresentando as emoções e afetos que qualificam esta característica e revela a base afetivo-volitiva dessa característica, tirando-a do plano racional da intransigência.

b) O sentido do bom encontro

A positividade da relação com as educadoras é significada como “se soltar” e “conversar”. Com menor intensidade, adquire também o sentido de aprendizagem:

No início das relações com todos os quatro profissionais, Carla relata um primeiro momento de resistência com “um pouquinho de raiva” que está sempre presente, porém ela mostra dificuldade em descrever o que acontece que a faz se “soltar” e “conversar, conversar, conversar”.

Outro aspecto comum na relação com as educadoras é o fato de que Carla sempre atribui a cada uma delas, como um fato marcante, a identificação e a confiança. Com a educadora G, ela cita sua fase rebelde e as conversas sobre a rebeldia; com a educadora K ela cita enfaticamente as habilidades de manicure e que tal atividade aproximou-as na relação; com a educadora A, Carla se refere ao seu primeiro namorado e na confiança que teve na educadora para contar o que sentia e na habilidade e na vivência que a educadora tinha em situações similares.

Porém nenhuma conseguiu mudar sua compreensão de liberdade, como saída de casa, sentido que constitui a base afetivo-volitiva da saída de casa.

c) A identificação no “bom encontro”.

No caso da sua relação com a educadora Mary, ela cita um fato marcante (a descoberta de que ambas faziam aniversário no mesmo dia) e coloca tal fato como o momento em que a relação efetivamente se inicia. Neste momento ela usa a expressão “identificação” por diversas vezes e segue listando aspectos em que ela se acha parecida com a educadora:

“(...) fui me acostumando, acostumando e depois eu fui descobrir que ela faz aniversário no mesmo dia que eu e agente gosta das mesmas coisas agente tem a mesma opinião (...) e eu me identifico muito com ela.”

Por outro lado, a educadora Mary fala desta dificuldade de se aproximar e iniciar o atendimento. Nomina de dificuldade de se “vincular” a Carla. A expressão “víncular” aparece repetidamente durante todas as sessões com ambos os profissionais entrevistados. A “vinculação”, segundo relatos, é fase inicial do processo de atendimento e é o momento onde os profissionais buscam estratégias para conseguir conversar abertamente com os usuários sobre temas diversos.

“(...) nessa época (do início do acompanhamento) a Carla se desvinculou de todas as atividades que ela fazia (oficinas culturais da instituição), nessa época não, um pouco antes de eu acompanhá-la (...).

“(...) foi bastante difícil se vincular com a Carla, ela não abria as coisas, uma maneira que agente conseguiu se vincular foi... nessa busca de deixar ela a vontade ela perguntava muita coisa da minha vida e sempre comparava: Ah você namora? Ah tá, é porque a A, que foi educadora, namora; a K também namorava. Ela sempre trazia referências fortes das outras educadoras e comparava a minha vida com a delas”.

A dificuldade de aproximação que a educadora relata e principalmente a forma como Carla vai buscando formas de se sentir mais confortável na relação vão dando sentido a descrição que Carla faz de si própria, usando a expressão “Marrudinha” e com um pouco de raiva no início que vai sendo superado pela busca de uma identificação.

Aqui podemos observar um significado comum nos discursos, mas com nomes diferentes. O que Carla define como identificação e confiança, Mary denomina de vínculo. Para Carla, relacionar-se com Mary significa se “acostumar” e se “identificar”. Para Mary a questão é vincular. E neste sentido ambas estão falando de uma mesma coisa: Carla busca as informações que precisa para se sentir confortável e “se abrir” e Mary busca oferecer tais condições para que Carla possa se abrir. Porém, o que é claro e vai aparecendo

repetidamente durante o discurso de Carla é a sua constante busca por informações da vida pessoal dos profissionais, sempre na busca do que é similar ou contrastante, e se apega a estes detalhes para ter o conforto na relação.

d) A Confiança

Num passo adiante, na interpretação deste aspecto, pode-se perceber o jogo entre dar e receber. Inicialmente, para Mary, a relação gira em torno de oferecer condições para que Carla possa “se abrir” o que constituiria uma relação tecnicamente unilateral, porém Carla aparentemente busca romper essa unilateralidade e apenas se diz “acostumada” e “identificada” depois de conhecer e encontrar detalhes pessoais similares ou até mesmo opostos, mas que de certa maneira vão balizando a relação. O sentido de confiança para Carla é partilhar valores, atividades e desejos com a educadora.

Carla vai buscando conhecer a profissional em detalhes, comparando os modos de vida entre os profissionais e o seu próprio, em um processo que parece uma busca por “referências”, o que é afirmado por.

Mary:

“isso foi ficando mais claro com o tempo (essa busca por uma referência) uma coisa que eu senti que ela se espelhou e que a partir daí foi, aí aconteceu um diálogo, foi que a Carla naquela época tinha uma vontade muito grande de sair de casa, de ir morar sozinha (a educadora Mary mora sozinha), e por longos meses esse foi o foco da nossa conversa né, de qual o caminho para se conseguir isso”.

É este o ponto em que a expressão confiança (associada a credibilidade) vai aparecendo e sendo citada como essencial para a construção da relação.

Carla durante todo o seu discurso volta constantemente a esse assunto e fala da importância de poder confiar e “contar tudo”. Dá muita ênfase quando fala da liberdade que tem para falar sobre “tudo” com a educadora. Diz ela:

“ eu nunca fui de conversar com a minha mãe sobre isso (namoros), eu conto tudo para a Mary, tudo, tudo, tudo... ”

“(...) de tudo o que eu mais gosto de ter educador, é poder confiar, eu sei que se eu procurar (a educadora) eu vou poder confiar, acho que o dia que eu procurar elas eu sei que eu posso confiar (...)”

(...) aí veio a Mary e aí ela conseguiu me conquistar, conseguiu conquistar a minha confiança e eu sei que a gente tem muito em comum porque agente faz aniversário no mesmo dia, ela gosta das coisas que eu gosto eu faço coisas que ela também faz, eu já fiz coisas que ela já fez e... é muito legal isso (...)”

e) Afetividade não elimina a visão crítica da mediação sócio-histórica nas suas decisões.

Carla deixa claro que a identificação não significa a adoção da educadora como modelo de referência, sem consciência das diferenças sociais entre elas. Carla tem capacidade de refletir criticamente sobre as condições sócias cerceadoras de seus projetos de futuro:

“ e o que eu acho muito bacana na Carla é que ela tem facilidade pra saber a realidade em que ela vive, saber como são as coisas, e muitas vezes ela jogou isso na minha cara assim, de que qual a maneira que eu consigo, que eu consegui atingir meus objetivos e qual a maneira que ela vai ter que fazer isso para atingir os dela. E as vezes eu mostrava caminhos para ela e ela falava: Mary, isso não é possível para mim, na minha casa tem mais sete pessoas, então tem coisas que você me pede que por esse simples fato não dá para fazer.”

A expressão “identificação” aparece diversas vezes durante ambos os relatos, porém nos relatos da educadora a expressão aparece sempre acompanhada da expressão “referência” e desafio, e na de Carla, como identificação e confiança..

Carla descreve como acha que esta confiança é construída e o que o educador fez/faz para “conquistar” e em seguida dá um exemplo de sua vivência de como ela própria acredita e como faz para conquistar tal confiança.

“(...) acho que dependo muito do educador, acho que depende da força de vontade do educador, que o educador tem que mostrar pra pessoa que ele tá muito afim de ir e conhecer ela, que ele tá afim, que ele quer que a pessoa se solte com ele e se comece a se relacionar, e assim ele vai conseguindo (...) (E como ele pode mostrar será?) (...) Ai eu acho que cada um tem o seu segredo (Você tem o seu?) , ai não sei, tem gente que fala que eu sei levar as pessoas na conversa, que eu sei conversar com as pessoas (...).

Mas não é assim que Carla sente a confiança

Carla vai buscando as semelhanças e diferenças, comparando e claramente construindo referências que vão balizando a relação. Vai questionando a educadora como numa busca pela verdade do outro, visando construir um projeto de futuro, como se Carla entendesse que a ZDP vigotskiana⁹, nem sempre se realiza, não por causa de um deles, mas pelas condições sociais, o que é sentido vagamente por Mary como “ desafio”.

“(...) em alguns momentos eu senti que ela tava me desafiando assim: qual a credibilidade que você tem pra falar isso? De que essa não é a verdade da vida (a fala da educadora) mas são possibilidades, mas ela me desafiou bastante e desafia ainda”

Mary percebe os questionamentos de Carla, que demonstra uma visão crítica da diferença entre elas, como um desafio e literalmente um teste de credibilidade.

“ Carla gostaria de adotar Mary como referencia de futuro, mas sabe que as condições sociais as separam.”

⁹ Uma qualidade de relação em sala de aula pautada orientada pela concepção de que a criança ou o jovem tem potencialidades que o levam a alcançar etapas, cada vez mais avançadas de desenvolvimento no encontro com outro que sabe mais.

Em síntese: há um confronto de sentidos > Para a educadora, os ingredientes que apontam ao favorecimento da ação do educador são: vocação para fazer amizade e vontade de educar. Para a jovem Carla é a identificação e a criticidade. Ela revela a necessidade de buscar as similaridades e diferenças, de questionar e “desafiar” o outro na busca dos limites entre as duas realidades, apesar da relação afetiva. Esse aspecto aparece, durante todo o seu histórico de atendimento, como um aspecto chave para que Carla pudesse abrir-se à reflexão sobre sua condição e sobre suas afecções e , assim, sair da rede de paixões tristes..

C2.) O encontro entre o Educador Fábio e Lucas.

Nesta análise foram levantadas as seguintes unidades de sentido

a) O bloqueio da capacidade de afetar e ser afetado

“ A vinculação com ele foi muito difícil... Nos primeiros meses ele fingia que não me escutava, eu tinha uma orientação e ele não tinha escuta, fingia que não escutava, dissimulava e cinco minutos depois tava fazendo a mesma coisa que a gente já tinha conversado”.

Assim como Mary, Fábio utiliza a expressão “vinculação” para se referir à relação com o adolescente, ou seja, vincular como confiar, abrir-se e permitir a relação. Enfatiza bastante a dificuldade de iniciar a relação com Lucas e ressalta sua habilidade de manipular relações e situações, utilizando a expressão “dissimular”.

“ele é um menino muito inteligente e tinha algumas ações estratégicas para desestruturar um ambiente, de manipular pessoas e situações (...) o acompanhamento tava super difícil nos primeiros meses”.

Durante o período de acompanhamento, Fábio buscou diversas estratégias para se aproximar de Lucas. Atividades lúdicas e passeios foram algumas das

atividades utilizadas para tentar mediar e facilitar a aproximação. Fábio ressalta essa facilidade de Lucas para manipular situações, se refere a isso como uma inteligência e evidencia a dificuldade da construção da relação em função deste aspecto.

b) Comunicação, confiança e costume

“(...) é difícil acostumar. Aquela pessoa que diz eu acostumei de um dia para o outro está mentindo, ... mas é a vida. Acho que o que vale mais (para acostumar) é a comunicação, (o educador) tentar interagir, chamar a gente, conversar, mostrar que vai ser bom e mostrar confiança né (...), quebrar o gelo, vai chegando de mansinho, pouquinho em pouquinho (...) se tá na atividade, vai fala oi (...)” do dia pra noite ninguém vai se abrir pra falar tudo, reclamar da mãe, contar os problemas da vida, ninguém se abre”

Lucas ressalta a questão da confiança no cotidiano, fala da importância da presença no dia a dia (“de pouquinho em pouquinho”) “ e também se refere a este processo de iniciar a relação com a expressão “acostumar”.

Falando ainda sobre o processo de se acostumar e se abrir, Lucas fala como se vê na relação com Fábio e quando perguntado: Você acha que vocês já chegaram nesse ponto (de se abrir)? Responde:

“Já. Para conversar se abrir, falar a verdade, falar qual que é a real, falar o que acontece mesmo.”

Lucas afirma com segurança quando fala que a confiança entre ele e o educador já está estabelecida.

E descreve o processo de se acostumar com o Fábio não como difícil, mas como a demora normal que se é necessária para que isto aconteça, entre seis meses e um ano, define Lucas.

O que para Lucas é o processo de se acostumar para os educadores algumas vezes é entendido como resistência ou até mesmo timidez. É possível perceber através de alguns registros no JUCONI:

“Aceita pouco o apoio dos educadores, ou mesmo da atividade que frequenta”

“Comunica-se com timidez e muitas vezes não diz o que lhe interessa ou expressa suas vontades”.

“É tímido, não demonstra sentimentos positivos ou negativos”

Durante o seu histórico de atendimento, Lucas demonstrou bastante restrição para atribuir confiança. Assim como Carla, Lucas busca superar o medo do outro através da busca do conhecimento dos detalhes da vida do outro e desafiou por diversas vezes a fidelidade do educador, proporcionando situações de tensão, tanto durante as conversas como em atitudes rebeldes em que procurava fazer o contrário do acordado com o educador.

c) Amizade

Lucas descreve o que foi decisivo para que pudesse confiar no educador:

“Amizade, e tudo, mas amizade em primeiro lugar, que eu achei quetava certo ali, vi que eu tinha certeza que eu podia falar eu sabia com quem estava falando, que podia falar e que estava seguro. Foi isso que eu precisei para poder relaxar.”

A expressão amizade aparece diversas vezes durante sua fala, porém, como na fala acima, a expressão está sempre relacionada com a confiança e com o sentimento de segurança.

d) A alegria e o medo nos encontros

No subtexto da fala de ambos, é possível identificar uma certa tensão ambígua sustentada de um lado pela vontade de buscar no outro algo que possa compor a si e por outro lado no medo de se entregar e ser traído.

Cabe aqui uma breve observação sobre a história de Lucas. Conforme apresentado anteriormente, uma das principais preocupações dos profissionais com o caso de Lucas era o envolvimento da família com a criminalidade. Dois de seus irmãos mais velhos estavam ativamente envolvidos com o tráfico de drogas e residiam na mesma casa com todos os irmãos e a mãe.

Este fato fez com que Lucas crescesse neste ambiente e que desenvolvesse um sentimento de cumplicidade com os irmãos, colocando a desconfiança e o cuidado com as informações fornecidas como um de seus maiores cuidados.

Apesar de conscientemente Lucas afirmar sua aversão ao crime e ao mesmo tempo, durante a sua história, mostrar-se aberto a buscar outras alternativas, por outro lado Lucas sempre demonstra compaixão por seus irmãos, o que inclusive o motivou a buscar a capoeira como forma de homenagear um desses dois irmãos que faleceu.

Nesse sentido duas emoções se revelam como fundamentais no processo da construção da relação entre Lucas e o Educador: o medo em forma de desconfiança e alegria ao buscar um bom encontro e se “acostumar”, ou seja, de encontrar a amizade e o conforto da confiança.

Essas duas emoções imperam na fala de ambos ao descrever o início da relação e a partir delas as ambiguidades e inconstâncias da relação.

Fábio remete o medo vivido por Lucas como desafio e descreve a conquista do vínculo, basicamente como todo esse processo de superação do medo de Lucas e através da oferta de condições para que a perseverança prevaleça. E, Lucas, quando perguntado sobre a atual situação desta dinâmica entre desconfiar e buscar o conforto da confiança, define o processo da seguinte forma: *“(...) foi bem dizer, uma das primeiras vezes que para uma pessoa de fora assim eu ter entregado segurança e confiança, e era difícil (...)”*

C3. A dinâmica afetiva do bom encontro: o sentimento do “comum”

Em ambos ficou muito claro que anseiam pelo bom encontro com o educador, mas que o desbloqueio da capacidade do corpo e da alma de afetar e ser afetado nos encontros só ocorrem pela mediação da confiança. Por isso, Carla e Lucas tiveram a necessidade de “desafiar”, de “conhecer”, de se “acostumar” para criar um “comum” como base da confiança e, assim, superar emoções marcadas pela repetição de sua história.

A passagem da relação reativa á ativa pressupõe o sentimento de que o outro forma “um comum” comigo, que vai compor com minha potência de vida, pois supera relações de servidão e heteronomia.

O comum a mim não é o idêntico a mim. Carla e Lucas mostram ter certa consciência de suas condições e buscam no outro as similaridades e diferenças e através da busca e da comparação, questionam e re-significam suas experiências e suas condições sociais.

Durante todo este processo podemos identificar diversas emoções que compõem a sua base afetivo-volitiva. Para Carla, a raiva e o ressentimento a mobilizam frente à mudança das educadoras, que a leva, inicialmente a um processo ambíguo entre a resistência á relação e a possibilidade de reviver a alegria da relação anterior (com o outro educador), que se revele com a confiança baseada na identificação e clareza da diferença. E a raiva e o ressentimento se transformam em amizade, confiança e compaixão. Com relação à família e a vida de modo geral, os dois jovens se distinguem. Carla desenvolve emoções tristes de agressão, ressentimento e de ódio, o que alimenta a vontade de se libertar da família. A fuga da violência é sentida como liberdade, sem que ela perceba que luta pela servidão julgando que defende a liberdade, conforme ela vai falar // Neste relato de Mary, podemos ver a busca de Carla pela superação das ideias inadequadas.

“uma estratégia que eu arrumei para sairmos do bairro (Carla, seu filho e irmãos) foi ir tirar os documentos e depois ir para um parque (...). Nesse passeio,

teve um momento que foi evidente as dificuldades da Carla. Ela está com 15 anos hoje e ela não tem a liberdade de uma menina de 15 anos (...) teve um momento no passeio que todos foram brincar, tinham performances de dança acontecendo e as crianças foram lá ver e aí agente montou um pic nic e a Carla queria ir, andar , ver tudo mas ela tava segurando o filho (...). Aí ela viu alguma coisa na minha mochila, uma bolsinha que eu ganhei de uma amiga que estudava comigo, e ela lembrou que eu tinha contado isso e começou a perguntar sobre a faculdade e aí eu comecei a contar que eu continuava estudando e em um determinado momento ela falou: Ai ainda bem que eu não parei de estudar¹⁰ (...) se não fica bem difícil para voltar depois (...) aí eu aproveitei para perguntar: Mas e aí como que você acha que está a sua vida hoje? E aí ela (Carla) começou a falar: Ah... hoje eu não acredito que eu briguei com a minha mãe por ele (ex namorado e pai do filho) e um dia eu levei uns tapas na cara da minha mãe e eu juntei minhas coisas e saí de casa e depois daquele dia eu tomei ele como a pessoa mais importante da minha vida e hoje eu vejo que não tem valor nenhum. Eu gosto muito do meu filho mas se eu pudesse ter ele daqui a uns anos minha vida seria outra hoje.(...)”

Nesse relato podemos observar que as histórias se cruzam em um determinado momento. Por uma memória disparada pela bolsa e pela história envolvendo a bolsa, outros afetos são mobilizados e Carla passa a refletir sobre a sua situação em paralelo a vivência da educadora.

Mary:

“Agora ela entende o que agente conversava antes. Eu ficava pasma de eu conversar com ela (Carla) e ela falar assim pra mim: Mas Mary, não tem problema nenhum em eu ter um filho agora (com a idade que tinha). E eu (Mary) falava: Carla tem, tem problema sim. Tem problemas de você entender uma relação de mãe e filho, tem problemas financeiros, tem problemas da tua imaturidade e do tempo de relacionamento que você tem, e aí nossa eu apresentava muitos problemas para ela. Falava dos problemas do corpo, se o

¹⁰ Durante a gestação ela não parou de estudar e fez todos os trabalhos da escola em casa e enviou para a escola

corpo estava preparado para isso, se está na hora de acontecer e ela falava: Não tem, não tem.”

“ Ela me tirou do sério muitas vezes”

Em um certo momento do atendimento o caso de Carla chegou a ser considerado pelos profissionais, como um caso sem “sucesso” na medida em que sua determinação para ter um filho era tamanha que não houve relação próxima e de confiança que pudesse fazê-la repensar a ideia.

No subtexto dessa fala é possível localizar um cruzamento com toda a história da educadora e de seus ideais. A frustração é gerada pela escolha de Carla como se para a educadora Carla estivesse buscando o aumento da potência por uma ideia, entendida por ela como inadequada, e a resistência e a persistência de Carla na imagem de liberdade.

“(…) Agora acho que ela (Carla) se sente mais presa agora, acho que ela se sente mais limitada para fazer o que ele a quer assim, ela tem que suprir necessidade hoje, isso é que está em primeiro lugar, então os planejamentos dela é a partir disso. Mas ela está bem, não está realizando o sonho de liberdade que ela planejou mas ela está mais feliz do que antes (...). Eu entendo mais que ela queria assumir algum papel, e ela identificava como liberdade, e talvez ela identificava assim porque ela conseguiria assumir o papel que ela escolheu, que ela determina que ela comanda, não uma papel que é imposto pela família, o papel de ter que cuidar dos irmãos, cuidar da casa e fazer as coisas que a mãe pede.”

A memória e a historicidade da relação aumentam a capacidade de afetação entre elas e que uma rede de afetos comuns se estabeleça. Esse espaço comum talvez seja o maior resultado da relação de confiança, de certa forma, podemos entender como a liberdade que ambos os lados buscaram durante toda a construção da relação para se afetarem mutuamente e refletirem sobre os afetos.

Para Lucas a imagem da vivência anterior com a violência parece constituir uma relação de medo e desconfiança que se generaliza a outras dimensões. Fica

na maioria das vezes em posição defensiva e algumas vezes agressiva em relação ao educador. Mas paradoxalmente, na família o contato com a violência é mediado pelo amor e fidelidade aos irmãos que estão envolvidos com a criminalidade. Os afetos para com os irmãos medeiam as afetações nos encontros com os educadores e são as motivações da maioria de suas ações, envolvendo-o na trama das paixões tristes, que a confiança no educador conseguiu romper.

À medida que estabelece o sentimento de comum, as emoções alegres dominam como a satisfação que sente com o estabelecimento de tal relação.

Processo que de certa forma passa a ser experimental, na medida em que aquele espaço sócio-educativo não cria regras normatizadoras de aprendizagem, deixando por conta dos sujeitos a criação de bons encontros, ou através do contrato implícito entre educador e educando.

Há em essência uma busca intensa pelo conhecimento das ideias de seus próprios afetos através do reconhecimento dos afetos do e pelo outro.

Nesse sentido fica evidente a importância da mediação do educador, que mesmo sem a consciência deste processo, oferece subsídios para essa experimentação.

Para Espinosa (1983) um momento crucial para o rompimento com a relação de servidão / violência é o da superação das ideias inadequadas, baseadas em imagens que generalizadas, se repetem. A busca do conhecimento dos afetos é essencial para este rompimento e o encontro com o educador mostrou uma forma de superar a imaginação que produz ideias inadequadas.

A compreensão dos afetos é fundamental ao processo de aprendizagem. Como afirma Vygotsky (1998) ao enfatizar a união entre o pensamento e as emoções. Na base de nossos discursos e atividades está a motivação que é essencialmente afetiva.

Em uma primeira leitura, as falas de Carla e de Lucas aparecem como muito racionais. Porém o subtexto afetivo-volitivo demonstra um desejo de liberdade, de ser amada, de superar o ódio e o ressentimento e o medo da

rejeição em Carla. No caso de Lucas o medo de prejudicar os irmãos a quem ama e a alegria de se sentir autônomo.

Vygotsky (1996) ressalta a importância do reconhecimento dos sentimentos e afetos no processo de aprendizagem já que estes têm uma estreita relação com o pensamento, constituindo a base afetivo-volitiva de nossas falas e ações.

Também afirma que não há emoção e pensamento sem imaginação (esta entendida em sentido diferente de Espinosa, como visto no capítulo 1. A imaginação me permite sentir as experiências do outro como real e me afetar por ela. Esse processo explica o que eles nominam de identificação.

“(...) no começo ela (Carla) não conversava com a irmã mais velha, não falava nem bom dia, brigavam muito, muito, muito (...) e as nossas conversas no começo eram bastante sobre a irmã, e porque a irmã era a boa referencia na casa. E aí teve um dia que eu trouxe (por outros motivos) a minha irmã aqui na Acer. Nem era a intenção de mostrar para a Carla, mas nesse dia ela (Carla) estava aqui, e aí ela quis passar o dia inteiro na Acer, e aí eu fiz questão de ter uma boa relação com a minha irmã, naquele momento, tanto de carinho, de confidencias, de amizade. E isso ela (Carla) não esquece até hoje. E até hoje ela pergunta da minha irmã e quer saber de como é a nossa relação e agente conversa muito sobre isso.”

A experiência pessoal da educadora ganha uma força diferente quando esta é vivida também por Carla e não apenas contada ou convertida em forma de orientação ou conselho.

É como se alguns aspectos da vida do outro se transformasse em uma ilustração que desencadeia afetos e atinge a base afetivo-volitiva. Assim a experiência do outro medeia o desenvolvimento e coloca à disposição a própria Zona de Desenvolvimento Potencial.

A vivência de ambos os jovens com os educadores permite a mudança das ideias das afecções que sofrem , sofreram e, até mesmo, sofrerão, e a criação de

novos nexos na medida em que – experimentam vivências mediadas pela vivência do educador. Isso parece amplificar, de certa forma, a relação e intensificar o movimento de afetar e ser afetado.

Para os educadores fica evidente a busca intensa por este momento. Carla agia de forma bastante intolerante, envolvia-se constantemente em brigas e discussões na escola e na Instituição e se referia a esta sua característica, que a sociedade pode chamar de violenta, com a expressão “marrudinha”. Fábio fala sobre esse momento e faz a alusão ao rompimento de uma “casca”:

“(...) tem alguns que entram nessa assim de alimentar (uma fantasia) e sair da realidade de diversas formas diferentes (...) de achar que vai ter tudo do bom e do melhor entrando para o mundo do crime, não deixa de ser uma fantasia também (...) e através disso cria a própria casca e aí fica mais difícil você entrar, e aí como é que você vai entrar e mostrar que não é isso que você imagina, que a pessoa só vai enxergar quando realmente quando aquelas palavras que você falou a pessoa vivenciou.”

Esse momento é apontado pelo educador como um aspecto crucial para o estabelecimento da relação.

Segundo seus relatos é recorrente a situação em que o adolescente constrói uma imagem, movido por ideologias que ganham um sentido ainda mais perverso na situação de exclusão como, por exemplo, o consumo e a moda.

A pesquisa demonstra que, em essência é esse o trabalho do educador. Romper o bloqueio às afetações e superar as ideias inadequadas sobre elas. Ela também mostra uma ideia defendida por Espinosa que uma paixão não pode ser eliminada por uma ideia (Espinosa 1983). É necessário a modificação de sentidos e significados e atuar na base afetivo-volitiva. (VYGOTSKY, 1982)

O comum não é o igualitarismo ou a identificação plena, que elimina singularidades. E isto é fundamental para a autonomia. A sua fala sobre a relação com a mãe demonstra a mudança de sua ideia de liberdade, ideia que mobilizou boa parte de suas ações. Esta ideia apareceu em seu histórico em sentidos diferentes. No início, relacionada à liberdade de fazer o que quisesse, ou seja,

conflitava com a responsabilidade de cuidar da família e da opressão que esta responsabilidade causava, principalmente através dos conflitos com os irmãos e com a mãe. Anos mais tarde, o sentido de liberdade foi se desligando do sentido de “fazer o que quiser” e ganhou um sentido de saber “o que é” e “saber o que quer”.e o “que quer”é sair da casa da mãe, livrar-se dos encontros que a família oferece. Carla expressou por diversas vezes o desejo pela liberdade, sempre se referindo à opressão que sofria em casa e acreditando que a saída da casa seria a solução.

Agora, entende que esta sua vontade por liberdade foi mediada por afetos e ideias inadequadas desses afetos . Esta ideia a levou a sentir de forma inadequada como um bom encontro a sua relação como pai de seu filho.

“(...) hoje eu não acredito que eu briguei com a minha mãe por ele (ex namorado e pai do filho) e um dia eu levei uns tapas na cara da minha mãe e eu juntei minhas coisas e saí de casa e depois daquele dia eu tomei ele como a pessoa mais importante da minha vida e hoje eu vejo que não tem valor nenhum. Eu gosto muito do meu filho mas se eu pudesse ter ele daqui a uns anos minha vida seria outra hoje.(...)”

Outra reflexão que merece destaque é a importância do sentimento de comum. Ele favorece a capacidade de afetação entre elas e o estabelecimento de uma rede de afetos comuns. Mas que este comum não significa imitação simples. Ela pode ser entendida como a liberdade que ambos os lados buscaram durante toda a construção da relação para se afetarem mutuamente e refletirem sobre os afetos.

Carla e Lucas tem consciência da diferenças de classes entre eles e os educadores, Carla gostaria de adotar Mary como referencia de futuro, mas sabe que as condições sociais as separam. Na sua fala vai ficando evidente como, através da busca por similaridades e diferenças, Carla vai revelando o sentido crítico que tem por trás desta comparação e o aspecto mais evidente é o da diferença das condições baseadas na diferença de classes.

A identificação como base do bom encontro nos obriga a olhar criticamente a noção de “vinculo” tão presente na ação sócio-educativa.

Carla não aceita a unilateralidade na relação, ela vai em busca dos menores detalhes da realidade do outro e vai assim construindo uma relação onde a troca é fundamental, a partir do reconhecimento do outro como um comum que Carla vai expandindo sua potência e assim aumentando a sua capacidade de afetar e ser afetada e sair da rede de paixões tristes.

D) O Educador como mediador

Mary, em diversos momentos das sessões aponta que não acredita na *transformação operada pelo educador e segue relatando:*

“(...) eu vejo mais o educador como uma sombra do educando, mas um sombra grande puxando o educando (...), eu acredito que não depende tanto das minhas ações para que esse ser humano mude, tem as minhas ações com certeza mas tem ações externas, tem desejos pessoais, tem N coisas contam ali, e talvez tudo numa mesma medida e as vezes eu menos do que todas as outras coisas, o que é agente (que é de fora) falar de tráfico (de drogas) dentro de uma comunidade que as coisa são regidas por isso, dou um peso para a realidade e de não acreditar numa coisa mágica (...)”

Essa angustia se mostrou presente durante todas as sessões e a tensão entre facilitar ou determinar a escolha do educando é constante. Boa parte dos afetos é mobilizado nesse sentido.

“(...) com a Carla é muito difícil, se você falar o que é certo ou errado aí você perde ela, quando eu tentei falar algo assim ela (Carla) falou: você não leva a vida que eu levo e não sei o que (...)”

Ambos educadores ao mesmo tempo em que vêm o limite do trabalho também acreditam na importância da ressignificação (que implica em afetos, idéias e tividade) e na força da mediação que promovem para que isso aconteça. Essa parece ser uma tensão contraditória, em que muitas vezes, a ideia de “transformação” é exaltada e em outras o reconhecimento da complexidade da realidade e da autonomia do educando perante suas escolhas prevalece , agravada pela sentimento da impotência de transformar.

Poderíamos aqui, aproximar essa ideia de transformação com o conceito de potencialização de Espinosa (1983). Porém, para Espinosa o aumento da potência se dá de duas formas: pelo bom encontro que gere ideias adequadas, ou pela união de conatus. Em ambas, as possibilidades e a condição de afetar e ser afetado é essencial.

Carla e Lucas explicitam essa condição. Não aceitam serem afetados sem também afetar. Não aceitam a relação passiva e unilateral de apenas ouvir as orientações sobre o que é certo ou o que é errado.

Vão buscar nos detalhes da vida do educador a coerência para o que está sendo dito. Vão buscar na vivência particular do educador os afetos que completam a fala racional, que realmente dão sentido para a experiência que só assim se potencializam.

Fica aqui evidente a importância da unidade entre razão e emoção, entre corpo e alma. A coerência entre pensamento, emoção e razão se mostra como uma condição para o processo de desenvolvimento, e só assim se tornar possível a superação de uma paixão.

O encontro entre o educador e o jovem mostrou que a relação é multilateral e funciona quando é equivalente, quando não há desmesura de poder e quando os afetos fluem igualmente em ambas as direções. Assim, na visão do educando, estão na mesma posição, e assim se pode confiar, e se acostumar, pode se abrir.

O fato é que nesta posição ninguém determina o que é um bom encontro, primeiro se apetece e se vivencia e depois se reflete. Não se tem conhecimento da causa e nem se tem o total conhecimento da história e dos sentidos.

Podemos interpretar que a importância do educador não está de fato relacionada à sua capacidade de mostrar caminhos e de orientar, mas principalmente de proporcionar a oportunidade de experimentação por via da afetação e da ideia de comum.

Nessa experiência um conatus que se une a outro conatus e potencializa para o enfrentamento de situações diferentes, mas ao mesmo tempo não é, apesar de às vezes chamado assim, um amigo, pois ele não faz parte do seu cotidiano. As diferenças culturais e socioeconômicas apesar de convertidas em positivas para a relação não deixam de estarem ali presentes.

Outro aspecto da posição do educador é a sua possibilidade de atuar tanto no significado quanto no sentido. Ora faz parte do signo e ora faz parte do sentido.

Ao observar a vida do educador, o jovem está ao mesmo tempo olhando para os signos a sua volta e coloca a sua relação com o educador no mesmo patamar quando introjeta essa vivência. Mas ao mesmo tempo em que o jovem constitui o seu próprio sentido sobre a vivência do outro, tem em paralelo o sentido do outro sobre a mesma vivência. Assim as duas dimensões do significado ficam à sua disposição.

Neste momento a vivência não é mais só do outro e passa a constituir sentidos em ambos. O educador não opera a mudança, mas afeta e proporciona a reflexão das ideias e das afecções

Como define Mary, o educador é uma sombra, é um mediador que está ali para potencializar a vida e negar a violência e não para direcionar a vida. Para isso precisa estar inteiro, precisa ser pensamento, emoção e ação.

E) A relação assistencialista da paixão

A forma como os próprios participantes relatam suas experiências na construção das relações nos dão um panorama da intensidade desta relação e da profundidade do engajamento afetivo implicado no processo.

As emoções se mostram presentes nas formas mais variadas e através do subtexto. Ainda podemos perceber o entrelaçamento da história pessoal de cada participante e até supor algumas implicações na relação, como tem se feito ao longo da análise das falas.

Ambos estão expostos às paixões, ambos desconhecem boa parte dos afetos que muitas vezes só serão apresentados através da vivência.

Nessa posição delicada o educador está sob o risco de agir motivado por uma ideia inadequada e de ao contrário de ser o bom encontro que potencializa ser, o mal encontro que paralisa. Um dos grandes problemas é confundir trabalhar com afeto com expressão de carinho.

Durante o período de pesquisa, muitos casos paralelos chegaram ao conhecimento do pesquisador. A convivência não só com os educadores participantes, mas com todos da equipe de atendimento por um longo período. Isso fez da experiência uma imersão no trabalho destes educadores e algumas dificuldades com relação à proximidade da relação e as implicações acima apresentadas eram constantemente discutidas.

Uma das formas mais comuns em que esse problema se apresentava era a confusão de papéis e a confusão entre afeto e expressão de carinho.

Em um dos casos a educadora, em fase inicial de atendimento, buscava estabelecer condições para que o “vínculo” (na sua expressão) pudesse ser formado.

Durante o processo, a educadora identificou uma “necessidade” acentuada de contato físico. A relação passou a ser muito próxima fisicamente com constantes expressões de carinho por parte da educadora.

E desta forma a relação se estabeleceu e a educadora avaliava o “vínculo” como estabelecido.

Depois de um certo tempo, com a necessidade de intervenções mais técnicas com relação ao comportamentos agressivos por parte da jovem, a educadora passou a ter dificuldades para realizar intervenções e diante das tentativas a jovem tinha um comportamento infantil claramente desafiador, situação que só mudava diante de novas expressões de carinho por parte da educadora.

A situação foi se complicando e os comportamentos de agressividade foram ficando mais frequentes e esta forma de intervenção foi ficando também frequente.

A relação se intensificou nessa direção. A adolescente passou a chamar a educadora de mãe, o que no início soava como uma brincadeira, mas com a repetição passou a preocupar a equipe.

Diversas foram as discussões sobre o caso entre a equipe e durante essas discussões outros educadores que trabalhavam com a família relataram que a relação da adolescente com a mãe era extremamente agressiva.

E de fato essa era tida como a principal demanda do caso, as constantes agressões físicas e psicológicas entre mãe e filha e a forma como a adolescente lidava com esta situação.

Nas discussões da equipe foi identificado que a forma que a educadora estava exercendo o seu papel a colocava em uma posição confusa para a adolescente. As expressões de carinho passaram a ser o objeto buscado pela adolescente, porém eram as expressões que se ausentavam na relação com a mãe.

Seguindo nas discussões sobre o caso a grande questão era o estabelecimento de relação de uma forma que pudesse promover a reflexão sobre a situação ao invés de paralisar em função de uma falsa satisfação do desejo.

Na discussão ficou clara a confusão entre afeto e expressão de carinho. A educadora descrevia as estratégias de conquistar a confiança confusamente, como expressão de carinho enfatizando o imediato efeito de conseguir a escuta da adolescente.

Esse exemplo é simbólico. Essa confusão entre afetar e dar carinho é fulminante no sentido de que coloca a relação no sentido completamente oposto a potencializar.

É dessa forma que o educador pode, pelo desconhecimento dos afetos, se enveredar na mesma cadeia de paixões do educando e assim paralisar o desenvolvimento.

Considerações Finais

A análise dos sentidos que configuram as relações entre os educadores Fábio e Mary e os jovens Lucas e Carla nos apresentaram a imbricação entre afetos, pensamentos, desejos e ações que nos possibilita refletir sobre as implicações da afetividade no processo de uma educação com proposta libertadora.

A história particular de cada um revela a relação entre a historicidade da constituição de sentidos e algumas implicações com o estabelecimento da relação com o outro.

Fábio conta a história de sua formação, assumindo uma estreita, se não intrínseca, relação entre pessoal e profissional revelando uma série de afetos que constituem a base afetivo-volitiva de sua ação enquanto educador. Relata como cruciais algumas vivências da infância e momentos importantes como a “opção por trabalhar com a pobreza”, além de apresentar diversos sentimentos que constituem seus ideais, dentre eles a o sentimento de “gratificação” ao desenvolver o outro que mantém o seu trabalho.

Mary, de forma semelhante, apresenta experiências anteriores e conta como foi constituindo seus ideais que a levaram ao atual trabalho. Coloca a dignidade e a busca da liberdade do outro como principais ideais e sutilmente revela os afetos que envolvidos nesses aspectos, também os relacionando com sua história.

No processo de constituição da relação entre educador e educando, os sentidos apresentados revelam alguns aspectos essenciais para o estabelecimento da relação de afetar e ser afetado entre ambos. Relação que, segundo Espinosa (1983), é fundamental para que qualquer encontro possa ocorrer.

O processo nomeado pelos adolescentes como “acostumar” com o outro é, segundos seus relatos, muito mais do que se adaptar ou se ajustar na relação.

Envolve o passado com as relações de violência, o sentimento de medo do outro desconhecido, colocando a desconfiança como um escudo. Ao mesmo tempo, o desejo do “comum” compõe a relação dialética do processo e assim, dá sentido ao que os educadores nomeiam de vínculo.

“Acostumar¹¹” é conhecer o outro a fundo na busca das diferenças das semelhanças, é a busca do comum – porém não idêntico - entre os sujeitos. Na busca pelos detalhes da particularidade do outro e na busca da coerência entre razão e emoção os adolescentes vão em busca do sujeito por inteiro e nesse sentido os afetos aparecem como fundamentais.

Ao conhecer o outro por inteiro os adolescentes se dizem “acostumados” e assim passam a “se abrir” e compartilhar as histórias. A partir desse momento se deixam afetar pelo outro, e a relação ganha um caráter vivencial onde as experiências vão adquirindo novos sentidos.

Os relatos revelaram algumas características particulares do estabelecimento da relação. A instabilidade dos afetos e a intermitência com o afeto triste marcam o início da relação. Emoções como raiva, ressentimento e medo constituem um primeiro momento de resistência ao relacionamento pelos adolescentes.

A superação deste primeiro momento é marcada principalmente pela busca de detalhes da vivência e na comparação entre as realidades, identificando as similaridades e diferenças e acima de tudo buscando conhecer o outro pelo afeto.

Os desafios à verdade do outro, a resistência à afetividade e a exaltação das diferenças, que em alguns momentos foi classificada pelos educadores como um movimento de rebeldia, aparece nos sentidos dos adolescentes como uma forma de busca do outro por inteiro, a quem se possa confiar.

A confiança aparece nos relatos como um dos sentidos centrais durante o processo. Para os adolescentes é a partir da “rebeldia” e principalmente pela

¹¹ Expressão utilizada por ambos adolescentes para se referir ao processo de construção da relação de confiança e do sentimento de comum.

tensão gerada por ela que os afetos vão se apresentando e a coerência entre razão, emoção e ação pode ser colocada a prova.

É dessa coerência que a confiança se constitui. E é a partir do acesso aos afetos e sentidos do outro que os meus afetos e sentidos são acessados. A relação é multilateral.

Esse aspecto muda a essência da relação de reativa para ativa e a partir disso as resignificações podem acontecer. A compreensão dos afetos altera os nexos entre as funções psicológicas superiores promovendo mudanças na consciência, e é este o caráter revolucionário que uma relação baseada na confiança e no compartilhamento de vivências pode ter.

Pôde-se perceber que o estreitamento de laços entre educador e educando e a identificação de diferenças e similaridades na história de cada um, permite que o educador ocupe um papel de mediação do aprendizado e do processo de constituição de sentidos. Tendo a confiança como base, os educandos se deixam afetar pela experiência do outro, aspectos que o compõem e que podem, por proximidade, constituir outros sentido para si.

A partir desse ponto da pesquisa faz-se a relação entre o processo de mediação do educador e o conceito de “Zona de Desenvolvimento Potencial” desenvolvido por Vigotski (1984).

Na intersubjetividade, as vivências e sentidos do educador ficam expostas e assim o educador é a própria “Zona de Desenvolvimento Potencial”, motivando o educando a atingir novos patamares em seu processo de desenvolvimento.

Assim o conhecimento dos afetos que constituem a motivação dos discursos e da ação dos jovens só se torna possível a partir da reflexão das idéias das afecções de seus corpos. Apesar da gênese se colocar no plano intersubjetivo, ela não é imposta de fora para dentro. “Uma afecção não pode ser refreada nem suprimida, senão por uma afecção contrária e mais forte que a afecção a refrear”. (Espinosa, 1983 p231)

Nesse sentido, o educador não é agente da transformação, e nem pode, a priori, ter conhecimento suficiente dos afetos e dos sentidos que constituem a

base afetiva volitiva do educando. A gênese dos afetos e das idéias que o fazem apetecer pelos encontros só são apresentadas na experiência, e é a partir da reflexão destes sentidos que o conhecimento vai se constituindo e constituindo as idéias.

Por outro lado pode-se constatar também que dessa forma o processo educativo não está hermético às complexidades da materialidade. Pela fala dos participantes é possível entender a intensidade dos afetos e paixões movidos por imagens e ideologias além da assumida diferença de classes entre os participantes.

A pesquisa também revela o risco que o entrelaçamento entre os sentidos e significados podem representar quando a busca pelo afetar e ser afetado se confunde com mera expressão de afeição.

No caso apresentado é possível perceber que a busca por uma resposta afetiva do educando pode ser confundida, apenas, como uma reação a uma ação de demonstração de carinho.

Essas confusões levam, educador e educando, a significar o lugar de cada um baseado ainda nos afetos confusos e a operação da imaginação e da superstição podem constituir a partir daí uma paixão comum para ambos.

Enredado nas paixões, o educador passa a ocupar um lugar estratégico na sustentação da paixão e da relação afetiva enquanto mantenedora de idéias inadequadas (Espinosa, 1983).

Assim, entre a potência dos afetos e o risco do padecimento da relação na paixão, pudemos conhecer alguns aspectos importantes que caracterizam ambas as dimensões da relação, mas ainda assim terminamos as reflexões com muitas perguntas, uma vez que com as reflexões pudemos levantar possibilidades e riscos, mas não necessariamente os limites entre ambos.

Bibliografia

BARRETO, M.M.S. (2000) Uma Jornada de Humilhações. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica - PUC-SP

BOVE, L. (2010) Espinosa e a Psicologia Social, Ensaios de Ontologia Política e Antropogênese. São Paulo: Autêntica.

BRANDÃO I. R. (2008) Afetividade e Participação na Metrópole: Uma Reflexão Sobre Dirigentes de ONGs na Cidade de Fortaleza. Tese de Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica - PUC-SP

CHAUÍ, M. S. (1993) Ser Parte e Ter Parte: Servidão e Liberdade na ética IV. Revista Discurso, 63. São Paulo

CHAUÍ, M. S. (1995) O que é Ideologia. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense

CHAUÍ, M. S. (2003) Política em Espinosa. São Paulo: Companhia das Letras

ESPINOSA, B. (1983) Os Pensadores. São Paulo: Abril

FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti e Amorim, Kátia S e Silva Ana Paula S. (2000) Uma Perspectiva Teórico-Metodológica Para Análise do Desenvolvimento Humano e do Processo de Investigação. Artigo Publicado na Revista Psicologia: Reflexão e Crítica, São Paulo: USP nº 13.

GALDINI, V. R. (2001) Adolescentes Mulheres em Situação de Pobreza: Uma análise da Configuração dos Sentidos da Adolescência. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica - PUC-SP

MARX, K. e ENGELS, F. (1974) A IDEOLOGIA ALEMÃ. São Paulo: Martins Fontes

MOLON, S. I. (1999) Subjetividade e Constituição do Sujeito em Vygotsky. São Paulo: Educ

NEWMAN, F. e HOLZMAN, L. (2002) Lev Vygotsky Cientista Revolucionário. São Paulo: Loyola.

REY, G. R. (1999) Epistemologia Cualitativa y Subjetividad. São Paulo: Educ

SAWAIA, B. B. (2009) Psicologia e Desigualdade Social: uma Reflexão Sobre Liberdade e Transformação Social. Revista Psicologia e Sociedade, n.21. Florianópolis

SAWAIA, B. B. (2006) Introduzindo a Afetividade na Reflexão sobre Estética, Imaginação e Constituição do Sujeito. In da Ros, S.Z., Maheirie, K; e Zanella, A.V. (orgs) Relações Estéticas, Atividade Criadora e Imaginação: Sujeitos e (em)experiência. Florianópolis: NUP/UFSC.

SAWAIA, B. B. (2000) Por que Investigo Afetividade?. Texto apresentado para promoção a categoria de Professor Titular do departamento de sociologia. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica - PUC-SP

SAWAIA, Bader Burihan (1998) Afectividad y temporalidad en el cuerpo teorico-metodologico de la Psicologia Social. Una reflexión sobre el proceso de salud t enfermedad. *Revista da AVEPSO – Asociación Venezolana de Psicología Social*, ano 98, vol. XXI, nº 1.

SAWAIA, B. B. (1994) Dimensão ético-afetiva do adoecer da classe trabalhadora. São Paulo: In Lane, S.T.M., Sawaia, B.B. (orgs.) – Novas Veredas da Psicologia Social. Educ/Brasiliense

VYGOTSKY, Lev Semiónovich (1995a) *Obras Escogidas*. Tomo V. Madri: Visor Distribuciones.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich (1995b) *Obras Escogidas*. Tomo IV. Madri: Visor Distribuciones.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich (1995c) *Obras Escogidas*. Tomo III. Madri: Visor Distribuciones.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich (1991) *Obras Escogidas*. Tomo I. Madri: Visor Distribuciones.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich (1996) *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKY, Lev Semionovich (1998a) *Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKY, Lev Semionovich (1998b) *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich (2004) *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.

Apêndice 1

Definição do:

Serviço de Orientação e Apoio Especializado a Indivíduos e Famílias com seus Direitos Violados

Serviço que oferece um conjunto de procedimentos técnicos especializados para atendimento a crianças e adolescentes em situação risco pessoal e/ou social, com direitos ameaçados ou violados, bem como a seus familiares, de modo a contribuir para o resgate e garantia de direitos e fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários.

Objetivo

Contribuir para a promoção, defesa e garantia de direitos de crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e/ou social ou violação de direitos, bem como suas famílias. Nesse sentido, o serviço deve ofertar acompanhamento especializado que contribua para: i. a prevenção ao agravamento das situações; iii. a superação da violação de direitos observada, bem como a reparação destes eventos; iv.o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários, a potencialização da autonomia e resgate da dignidade; e v. contribuir para a construção de projetos de vida individuais e sociais.

Do mesmo modo, o acompanhamento psicossocial e jurídico deve oferecer apoio à família, de modo a contribuir para que esta possa, de fato, proteger suas crianças e adolescentes.

Público-alvo

Constituem público-alvo deste serviço crianças e adolescentes: i. vítimas de violência doméstica (violência física, psicológica, sexual e negligência); ii. inseridos no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), quando as famílias apresentam dificuldades no cumprimento das condicionalidades; iii. em situação de mendicância; iv. que estejam sob "medida de proteção" ou "medida pertinente aos pais ou responsáveis"; e v. sob medida protetiva de abrigo, em famílias acolhedoras ou reintegradas ao convívio familiar. Além destes, constitui público-alvo do serviço, ainda, adolescentes e jovens após cumprimento de medida sócio-educativa privativa de liberdade, quando necessário suporte a reinserção sociofamiliar.

Ressalte-se que, em todas as situações acima mencionadas, além da criança, do adolescente e do jovem, constituem público-alvo do serviço suas respectivas famílias.

Como funciona

O Serviço é desenvolvido no âmbito do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), de abrangência local ou regional, devendo manter estreita articulação com os demais serviços da Proteção Social Básica e Especial, com as demais Políticas Públicas e instituições que compõem o Sistema de Garantia de Direitos.

As situações de risco pessoal ou social, com ameaça ou violação de direitos constituem fenômenos complexos, nos quais interagem fatores de diversas naturezas. A atuação, nestes casos, requer a elaboração de um Plano de Trabalho, com

estratégias pactuadas entre a equipe e os membros da família. Neste Plano, equipe e família definem suas responsabilidades e compromissos, assim como os recursos a serem mobilizados para atender às demandas observadas e favorecer a potencialização das capacidades.

O trabalho técnico deve ser orientado por uma postura ética e acolhedora, bem como por procedimentos especializados que considerem a dinâmica da família e sua relação com o contexto. A implementação do Plano de Trabalho pode-se dar por meio de abordagens individuais e grupais, visitas domiciliares, palestras, oficinas e outras técnicas que oportunizem reflexões e construção de estratégias de enfrentamento. Sempre que detectada a necessidade, deve-se efetuar o encaminhamento da família para o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) mais próximo de sua moradia, bem como aos demais serviços disponíveis na rede, tais como os de saúde mental, por exemplo.

Constatadas, no atendimento, situações de violência ou exploração de crianças e adolescentes, a autoridade competente deve ser comunicada, sem prejuízo da notificação ao Conselho Tutelar. Para o efetivo trabalho pela garantia de direitos, o serviço deve manter, ainda, articulação com: i. as organizações que atuam junto à Defesa de Direitos de crianças, adolescentes e famílias em situação de violência e junto à Responsabilização dos autores de violência sexual; e ii. com a Defensoria Pública e serviços de assistência jurídica gratuita da OAB e das Universidades, dentre outras que se mostrarem relevantes.

Esgotadas todas possibilidades de intervenção, sem mudança dos padrões violentadores, a autoridade competente deverá ser informada por meio de relatório circunstanciado, para que sejam tomadas as medidas pertinentes.

As ações desenvolvidas devem estar em consonância com as normativas e legislações relacionadas.

Fonte:

Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome

<http://www.mds.gov.br/programas/rede-suas/protecao-social-especial/centros-de-referencia-especializados-de-assistencia-social-servicos-de-protecao-social-especial-a-familia-pessoa-idosa-crianca-adolescente-e-pessoa-com-deficiencia/centros-de-referencia-especializado-da-assistencia-social-2013-creas-familias-e-individuos/programas/rede-suas/protecao-social-especial/centros-de-referencia-especializados-de-assistencia-social-servicos-de-protecao-social-especial-a-familia-pessoa-idosa-crianca-adolescente-e-pessoa-com-deficiencia/servico-de-orientacao-e-apoio-especializado-a-individuos-e-familias-com-seus-direitos-violados>

Apêndice 2

Pontos norteadores para conversa com os educadores.

Qual a sua formação e como foi o seu caminho até trabalhar neste serviço hoje?

Qual é o objetivo do seu trabalho?

Quais as ações que você executa neste trabalho?

Como você acha que as ações contribuem para atingir o objetivo?

Quais das suas características você julga importante para a execução deste trabalho?

Apêndice 3

Pontos norteadores para a conversa com os adolescentes

O que você sabe sobre o atendimento que você recebe? Como é e Para que serve?

Por que você vêm ao atendimento? (Gosta?)

Como é a sua relação com o profissional?

O que você mais gosta do atendimento?

O que você menos gosta do atendimento?

Você acha que tem algo que o atendimento pode te ajudar? Como?

O que poderia ser melhor?

Apêndice 4

Instrumental de avaliação JUCONI (Exemplo figurativo)

Código	Seq	Data	Cód. Ind.	Nome
<input type="text"/>	<input type="text"/>	xxxxxx	 <input type="text"/>	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Nome Criança:

Emocional

M1	É vitimizado ou vitima a outros	 NA     1 2 <u>3</u> 4 5	Não é vitimizado e nem vitima a outros
Justificativa			Não é de vitimar, porém é dissimulado e se faz de vitima em certos momentos.
M2	Alto nível de rebeldia com seus pais/responsáveis	 NA     1 2 3 <u>4</u> 5	Aceita autoridade de seus pais/responsáveis
Justificativa			Não se mostra rebelde com os pais
M3	Não aceita apoio familiar e institucional (Educativo/terapêutico)	 NA     1 2 3 <u>4</u> 5	Aproveita apoio familiar e institucional e participa regularmente das atividades educativas e terapêuticas
Justificativa			Aceita e freqüenta regularmente a ACER, melhorou o comportamento com acompanhamento
M4	Não reconhece a realidade de sua situação individual e familiar	 NA     1 2 <u>3</u> 4 5	Identifica e analisa sua situação individual e familiar e atua sobre ela

Justificativa Reconhece e tenta atuar não se envolvendo com a criminalidade.

M5	Introvertido/a e apresenta dificuldade para expressar-se e dialogar com adultos e/ou educadores	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> NA <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1 2 3 4 <u>5</u>	Participa e se expressa com facilidade e sem temor
----	---	---	--

Justificativa Extrovertido e expressa sem dificuldades.

M6	Não se auto valoriza (não identifica suas qualidades, habilidades e pontos fortes)	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> NA <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1 2 3 <u>4</u> 5	Se auto valoriza (identifica suas qualidades, habilidades e competências)
----	--	---	---

Justificativa Sabe de suas habilidades,porém não potencializa sua inteligência

M7	Não expressa seus sentimentos e ou afetos de maneira positiva	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> NA <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1 2 3 <u>4</u> 5	Expressa seus sentimentos e ou afetos de maneira positiva
----	---	---	---

Justificativa É carinhoso,porém em certos momentos se apresenta de forma negativa,dissimulado e provocando situações negativas

Cognitivo

M8	Tem alto nível de distração	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> NA <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1 2 3 <u>4</u> 5	Tem alto nível de atenção e concentração
----	-----------------------------	---	--

Justificativa Se mostra concentrado no que faz

M9	Elege opções ilógicas e não mede as consequências de sua opção	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> NA <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Busca e elege opções lógicas às suas necessidades
----	--	---	---

		<input checked="" type="checkbox"/> 1 2 <u>3</u> 4 5	
	Justificativa	Faltava na escola para ficar na lan house.	
M10	Não argumenta as suas idéias e ou problemas de maneira crítica	<input type="checkbox"/> NA <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1 2 <u>3</u> 4 5	Analisa e argumenta suas idéias e/ou problemas de maneira crítica e busca soluções
	Justificativa	Argumenta se defendendo e dissimulando seus atos.	
M11	Não freqüenta escola e/ou freqüenta de maneira irregular	<input type="checkbox"/> NA <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1 <u>2</u> 3 4 5	Assiste regularmente as aulas
	Justificativa	Reprovou por faltas	
M12	Não estabelece hábitos e técnicas de estudo para seu êxito	<input type="checkbox"/> NA <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1 2 <u>3</u> 4 5	Estabelece hábitos e técnicas de estudo e se esforça para seu êxito escolar
	Justificativa	Inteligente, mas prefere ficar na lan house ao invés de se dedicar aos estudos.	
M13	Não tem iniciativa para realizar suas tarefas escolares e não está motivado para a continuidade escolar	<input type="checkbox"/> NA <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1 2 <u>3</u> 4 5	Tem iniciativa para realizar suas tarefas escolares e está motivado pra a sua continuidade escolar
	Justificativa	Não se mostra desmotivado,porém necessita de acompanhamento para continuidade escolar.	
M14	Tem baixo rendimento escolar (baixas qualificações)	<input type="checkbox"/> NA <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Mostra progresso escolar/consegue boas qualificações

		1 2 <u>3</u> 4 5	
	Justificativa	Se não faltasse tanto suas notas seriam excelentes, pois é muito inteligente	
M15	Desconhece e/ou não prevê risco com relação à sua sexualidade	<input type="checkbox"/> NA <input checked="" type="checkbox"/> 1 <input checked="" type="checkbox"/> 2 <input checked="" type="checkbox"/> 3 <input checked="" type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5	Identifica e prevê riscos com relação a sua sexualidade
	Justificativa		
M16	Desconhece e/ou não prevê riscos com relação ao trabalho	<input type="checkbox"/> NA <input checked="" type="checkbox"/> 1 <input checked="" type="checkbox"/> 2 <input checked="" type="checkbox"/> 3 <input checked="" type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5	Identifica e prevê riscos com relação ao trabalho
	Justificativa	Não há relatos de que trabalhava	
M17	Desconhece e/ou não prevê riscos com relação à rua (vínculo negativo ou perverso)	<input type="checkbox"/> NA <input checked="" type="checkbox"/> 1 <input checked="" type="checkbox"/> 2 <input checked="" type="checkbox"/> 3 <input checked="" type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5	Identifica e prevê riscos com relação ao seu vínculo com a rua
	Justificativa	Sabe dos riscos, não é de ficar na rua, porém fica em locais fechados como lan houses	
M18	Desconhece e/ou não prevê riscos com relação à criminalidade	<input type="checkbox"/> NA <input checked="" type="checkbox"/> 1 <input checked="" type="checkbox"/> 2 <input checked="" type="checkbox"/> 3 <input checked="" type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5	Identifica e prevê riscos com relação à criminalidade
	Justificativa	Sabe dos riscos pois tem varia pessoas da família envolvida com o crime, se mostra afastado disso.	

Social

	Tem pouca tolerância para com os demais e dificuldade para relacionar-se com as atitudes positivas	<input type="checkbox"/> NA <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1 2 <u>3</u> 4 5	Utiliza estratégias para autocontrole da agressividade e busca relacionar-se com atitudes positivas
Justificativa Melhorou seu comportamento, porém algumas atitudes negativas fizeram tem horário controlado na acer.			
M20	Necessita de habilidade para comunicar-se de maneira positiva verbal, gestual, escrita	<input type="checkbox"/> NA <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1 2 <u>3</u> 4 5	Utiliza-se de habilidades e estratégias de comunicação aceitáveis (verbal, gestual, escrita)
Justificativa Se comunica bem em todos os sentidos, as vezes usa essa comunicação para manipular as pessoas.			
M21	Pouco participativo nas atividades grupais e de família	<input type="checkbox"/> NA <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1 2 <u>3</u> 4 5	Participativo nas atividades grupais em família
Justificativa Não há relatos de atividades em família.			
M22	Baixo nível de cooperação em situações conhecidas	<input type="checkbox"/> NA <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1 2 <u>3</u> 4 5	Alto nível de cooperação em grupos
Justificativa Se mostra cooperativo quando solicitado			
M23	Não se integra nas atividades comunitárias	<input type="checkbox"/> NA <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1 2 3 <u>4</u> 5	Se integra e participa dentro da sua comunidade (social, esportivo, cultural, religioso e escolar)
Justificativa Se integra e participa de maneira regular			

M24	Não tem amigos	<input type="checkbox"/> NA <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1 2 3 <u>4</u> 5	Conta com pelo menos 1 ou 2 amigos confiáveis (Quais?)
Justificativa Conta com pelo menos 2 amigos confiáveis , que são seus primos renam e kaue			
M25	Lhe é difícil aceitar regras e seguir instruções de adultos fora do convívio familiar	<input type="checkbox"/> NA <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1 2 <u>3</u> 4 5	Aceita regras e instruções de adultos fora do convívio familiar
Justificativa Aceita mas adora quebrar regras.			
M26	Reprime aos outros impõe suas idéias	<input type="checkbox"/> NA <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1 2 <u>3</u> 4 5	Respeita aos outros, busca acordos
Justificativa As vezes usa sua inteligência para reprimir e se impor.			

Físico

M27	Não pratica hábitos básicos de higiene pessoal	<input type="checkbox"/> NA <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1 2 3 <u>4</u> 5	Pratica por si mesmo aos hábitos de higiene pessoal
Justificativa Pratica por si hábitos de higiene na família.			
M28	Não participa regularmente da limpeza de sua casa e outros espaços que utiliza	<input type="checkbox"/> NA <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1 2 3 <u>4</u> 5	Participa regularmente da limpeza de sua casa e outros espaços que utiliza

Justificativa Ajuda quando solicitado

M29	Desconhece medidas preventivas contra doenças infecto-contagiosas	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> NA <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 1 2 3 4 <u>5</u>	Utiliza medidas preventivas para evitar doenças infecto-contagiosas
-----	---	--	---

Justificativa Suas vacinas estão em dia

M30	Quando doente não se utiliza dos serviços de saúde	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> NA <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 1 2 3 4 <u>5</u>	Quando doente se vincula aos serviços de saúde e procurar cumprir o tratamento
-----	--	--	--

Justificativa Quando doente utiliza a UBS e costuma a cumprir o tratamento

M31	Não entende o desenvolvimento de seu corpo e desconhece seus cuidados (de acordo com sua idade)	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> NA <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 1 <u>2</u> 3 4 5	Entende o desenvolvimento de seu corpo e assume seus cuidados (de acordo com sua idade)
-----	---	--	---

Justificativa Se mostra com bastante duvidas .

M32	Desconhecer formas de proteger-se de abuso sexual	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> NA <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 1 2 3 <u>4</u> 5	Identifica riscos e formas de proteger-se de abusos sexuais
-----	---	--	---

Justificativa Esperto sabe se proteger

M33	Não se alimenta adequadamente	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> NA <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 1 2 <u>3</u> 4 5	Alimenta-se adequadamente
-----	-------------------------------	--	---------------------------

Justificativa Alimenta-se de forma desbalanceada

M34	Não se alimenta em horários adequados	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> NA <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1 2 <u>3</u> 4 5	Alimenta-se em horários fixos e adequados
Justificativa Se alimenta fora dos horários pré estabelecido.			
