



UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORADO EM FAMÍLIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA L

MAURA ESPINHEIRA AVENA

**VÍNCULO PARENTAL, AUTORIDADE E ADOLESCÊNCIAS:
CAMINHOS E DESCAMINHOS PARA A
“ADAPTAÇÃO ATIVA À REALIDADE”**

Salvador
2017

MAURA ESPINHEIRA AVENA

**VÍNCULO PARENTAL, AUTORIDADE E ADOLESCÊNCIAS:
CAMINHOS E DESCAMINHOS PARA A
“ADAPTAÇÃO ATIVA À REALIDADE”**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea, Universidade Católica do Salvador, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Família na Sociedade Contemporânea.

Orientador: Prof. Dr. Giancarlo Petrini

Salvador
2017

Ficha Catalográfica. UCSal. Sistema de Bibliotecas

S678 Avena, Maura Espinheira

Vínculo parental, autoridade e adolescências: caminhos e descaminhos para a “adaptação ativa à realidade”/ Maura Espinheira Avena. – Salvador, 2017.
230 f.

Tese (Doutorado) - Universidade Católica do Salvador. Superintendência de Pesquisa e Pós-Graduação. Doutorado em Família na Sociedade Contemporânea.

Orientador: Prof. Dr. Giancarlo Petrini.

1. Vínculo parental. 2. Autoridade 3. Adolescência. 4. Adaptação
ativa à realidade I. Universidade Católica do Salvador.
Superintendência de Pesquisa e Pós-Graduação II. Petrini, Giancarlo –
Orientador
III. Título.

CDU 316.356.2-055.52

TERMO DE APROVAÇÃO

Maura Leite Espinheira Avena

**VÍNCULO PARENTAL, AUTORIDADE E ADOLESCÊNCIAS:
caminhos e descaminhos para a “adaptação ativa à realidade”.**

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica do Salvador.

Salvador, 12 de dezembro de 2017.

Banca Examinadora:



Prof. Doutor Giancarlo Petrini

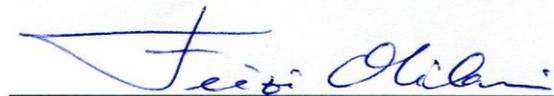
Orientador(a) - (UCSal)



Prof.ª Doutora Ana Pampliega de Quiroga – Escola de Psicologia Social de Buenos Aires



Prof.ª Doutora Elaine Pedreira Rabinovich - UCSAL



Prof. Doutor Feizi Masrour Milani - UNEB



Prof.ª Doutora Eliana Sales Brito – UCSAL

Para

Benedita Alves Costa (*in memoriam*), com minha eterna gratidão!

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, pela saúde, pela família e pela possibilidade de aprender sempre! Por ter vencido este desafio tão grande!

À minha filha, Isadora, iniciando a adolescência e, com ela, os encantamentos e desafios! Esse trabalho é por você, minha filha! Amor, sempre.

A André, pelo amor, apoio e incentivo constantes. Gratidão!

A meu pai (*in memoriam*), Itamar, por tudo...

À minha mãe, Núbia, pelo ensinamento da fé. Fé em Deus, nas pessoas e num mundo melhor.

A cada um de meus amados irmãos: Espinheirinha, Fafá, Nubinha, Toinho, Tama, Betinho, Rita e Geo, pela presença e força de sempre em quaisquer circunstâncias da vida.

A meu orientador, Dr. Giancarlo Petrini, um agradecimento especial, pela iluminação na construção do objeto de investigação e na pesquisa. Além disso, pelo acolhimento, incentivo e pela partilha de tanta sabedoria, nas ricas visões de mundo, de vida e de família. Gratidão eterna!

Minha imensa gratidão aos queridos professores da minha banca de qualificação: Professor Dr. Feizi Milani e Professora Dra. Elaine Pedreira Rabinovich que tanto contribuíram com seu enorme conhecimento e experiência para o desenvolvimento do meu trabalho e, também, pela participação em minha banca de defesa junto com as Professoras Dra. Ana Pampliega de Quiroga e a professora Dra. Eliana Sales Brito. Agradeço a Deus por esta oportunidade de partilhar um momento tão importante de minha vida com pessoas tão especiais!

Meu agradecimento especial à Profa. Dra. Elaine Pedreira Rabinovich que sempre esteve do meu lado, desde as aulas como aluna especial no mestrado, cujo incentivo foi essencial para o ingresso no doutorado! Gratidão eterna, querida!

Um agradecimento especial à Ana Quiroga que, diante de tantas atribuições, aceitou o convite para participar da minha banca de defesa. Cara Ana, você sempre foi uma inspiração para o aprendizado e o trabalho com grupos! Gratidão!

À Graciela Chatelain pela amizade e pelo apoio neste trabalho! Meu carinho!

Aos meus queridos companheiros e colegas do doutorado: Ester, Patrícia, Irineu, Iracema, Tatiana, Fernanda e Fernanda pelo acompanhamento nas alegrias e angústias durante o itinerário de pesquisa. Muito carinho e gratidão!

À Diretoria e à Coordenação do Colégio no qual foi realizada esta pesquisa, em especial aos adolescentes com os quais aprendi, mais uma vez, que a saída para os desafios postos é a Educação. Obrigada!

À Universidade Católica do Salvador (UCSAL) pelo acolhimento, em especial à Escola de Serviço Social (ESSUCSAL) e à Coordenadora desta, a colega Assistente Social Caroline Carmo pelo suporte! Agradeço, ainda às professoras desta Escola Gilca Carrera e Liane Monteiro também pelo apoio. Obrigada!

Ao Grupo de pesquisa Família (Auto) biografia e Poética - FABEP-UCSAL por fazer parte da minha trajetória acadêmica e com o qual tanto aprendi.

À Coordenadora do Curso de Pós-graduação em Família na Sociedade Contemporânea Professora Dra. Lúcia Vaz de Campos Moreira pelo incentivo e a todos os docentes deste Programa, em especial à Dra. Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti, pelas reflexões e pelo aprendizado e à Profa. Dra. Patrícia do Vale Zucoloto pelo apoio.

A todos os funcionários deste Programa, em especial Professora Marize Marques Pitta pela disponibilidade em ajudar na revisão do meu trabalho e André Luiz Santos de Cerqueira Junior por este suporte.

Ao CIEG – Centro Interdisciplinar de Estudos Grupais Enrique Pichon-Rivière e a todas as pessoas que nele trabalharam e trabalham difundindo a Psicologia Social Pichoniana.

Agradeço a todos. Obrigada!

Autoridade: sem ela o homem não pode existir e, no entanto, ela traz consigo tanto o erro como a verdade.

Johan Wolfgang Von Goethe

AVENA, Maura Espinheira. **Vínculo parental, autoridade e adolescências: caminhos e descaminhos para a “adaptação ativa à realidade”**. 230 f. Tese (Doutorado) - Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2017.

RESUMO

Este estudo se desenvolveu a partir de uma abordagem multirreferencial para investigar a autoridade reconhecida no vínculo parental e sua relação com o processo de construção da adaptação ativa à realidade do adolescente. O repertório teórico-metodológico de base utilizado foi a Psicologia Social de Enrique Pichon-Rivière e a pesquisa foi desenvolvida com 58 adolescentes, alunos do 8º. Ano de um Colégio particular de Salvador/BA e 10 pais e/ou responsáveis destes. O estudo realizou-se em três etapas: na primeira foram desenvolvidos 15 encontros nos quais foi utilizada a metodologia do grupo operativo com 18 adolescentes pertencentes a uma das turmas do 8º Ano; na segunda o questionário foi aplicado em sala de aula com os 58 adolescentes das três turmas do 8º Ano, e, na terceira, foram efetuadas entrevistas abertas com os pais e/ou responsáveis por estes adolescentes. A análise dos dados se levou a cabo através do Esquema Conceitual Referencial e Operativo (ECRO) e da Análise de conteúdo, considerando o pressuposto básico de que a adaptação ativa à realidade é um processo e, portanto, se constrói através do vínculo parental e das relações sociais, através da comunicação e da aprendizagem de algumas aptidões ou competências que foram adotadas como: capacidade de diálogo e comunicação; capacidade de se colocar no lugar do outro; tolerância à frustração; capacidade de resolução de conflitos e capacidade de ajustar-se à realidade de modo crítico. Através do confronto dos modelos e das práticas educativas parentais com as aptidões e/ou competências já referidas, observadas nos adolescentes, foi possível chegar a algumas considerações gerais. Quando há prevalência do poder e, portanto, do autoritarismo como característica básica dos modelos educativos parentais, não se criam as condições para a construção da adaptação ativa à realidade dos filhos adolescentes. Por outro lado, se a autoridade parental é reconhecida através de um modelo democrático, participativo e cooperativo, abrem-se os caminhos para a construção desta adaptação. Este estudo evidenciou, ainda, a necessidade de mais pesquisas relacionadas ao tema, considerando a sua complexidade e a sua relevância para os âmbitos familiar e social.

Palavras-chave: Vínculo parental. Autoridade. Adolescência. Adaptação ativa à realidade.

AVENA, Maura Espinheira. **Parental bond, authority and teens: ways and ways to "active adaptation to reality" (Bahia, Brazil)**. 230 f. .Thesis (Doctorate) - Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2017.

ABSTRACT

This study was developed from a multireferential approach to investigate the authority recognized in the parental relationship and its relation with the process of construction of the active adaptation to the reality of the adolescent. The theoretical-methodological repertoire perspective used was the Social Psychology (Psicologia Social) of Enrique Pichon-Rivière and so, the research was developed with 58 teenagers, 8th graders. Period of a private school from Salvador/BA and 10 parents and/or guardians of these students. The study was carried out in three steps: in the first, 15 meetings were developed in which the methodology of the operative group was used with 18 adolescents belonging to one of the groups from the 8th grade. In the second step, the questionnaire was applied in the classroom with the 58 teenagers of the three classes from the 8th grade. So, open interviews were conducted with parents and/or guardians of these adolescents as part of the third step. The data analysis was carried out through the CSRO (Conceptual Schema Reference and Operation) and the analysis of content, considering the basic assumption that the active adaptation to the reality is a process and, therefore, It is built through the parental bond and social relations, through the communication and learning of some skills or competences that have been adopted as variables, such as: dialogue and communication capacity, ability to put yourself in someone's shoes, tolerance to frustration, ability to resolve conflicts and be able to adjust yourself to the reality in a critical way. Through the confrontation of the models and the parental educational practices with the skills and/or competences that have already been mentioned before, observed in the adolescents, it was possible to reach some final considerations. When there is a prevalence of power and therefore, of the authoritarianism as the basic characteristic of parental educational models, the conditions for the construction of the active adaptation to the reality of the adolescent children are not created. On the other hand, if parental authority is recognized through a democratic, participatory and cooperative model, the paths for the construction of this adaptation become possible. This study also highlighted the need for more researches related to the theme considering its complexity and its relevance to the family and social spheres.

Keywords: Parental bond. Authority. Adolescence. Active adaptation to the reality.

AVENA, Maura Espinheira. **Vínculo parental, autoridad y adolescencias: caminos y descaminos para la "adaptación activa a la realidad" (Bahia, Brasil)** .230 f. Tesis (Doctorado) - Familia en la Sociedad Contemporánea de la Universidad Católica del Salvador, Salvador, 2017.

RESUMEN

Este estudio se desarrolló a partir de un abordaje multi-referencial para investigar la autoridad reconocida en el vínculo parental y su relación con el proceso de construcción de la adaptación activa a la realidad del adolescente. El repertorio teórico-metodológico de base utilizado fue la Psicología Social fundamentada por Enrique Pichon-Rivière y la investigación fue realizada con 58 adolescentes, alumnos del 8° año de un Colegio particular de Salvador/BA y 10 padres y/o responsables por ellos. El estudio se realizó en tres etapas: en la primera fueron desenvueltos 15 encuentros en los cuales se utilizó la metodología de grupo operativo con 18 adolescentes pertenecientes a uno de los grupos del 8° año; en la segunda el cuestionario fue aplicado con los 58 adolescentes de los tres grupos del 8° año, y en la tercera fueron efectuadas entrevistas abiertas con los padres y/o responsables por estos adolescentes. El análisis de los datos se llevó a cabo a través del ECRO (Esquema Conceptual Referencial y Operativo) y del Análisis de contenido, considerando el presupuesto básico de que la adaptación activa a la realidad es un proceso y, por lo tanto, se construye a través del vínculo parental y de las relaciones sociales, a través de la comunicación y del aprendizaje de algunas aptitudes o competencias que fueron adoptadas como variables, como: capacidad de diálogo y comunicación; capacidad de colocarse en el lugar del otro; tolerancia a la frustración; capacidad de resolución de conflictos y capacidad de ajustarse a la realidad de modo crítico. A través de la confrontación de los modelos y de las prácticas educativas parentales con las aptitudes y/o competencias ya referidas, observadas en los adolescentes, fue posible llegar a algunas consideraciones generales. Cuando hay prevalencia del poder y, por lo tanto del autoritarismo como característica básica de los modelos educativos parentales, no se crean las condiciones para la construcción de la adaptación activa a la realidad de los hijos adolescentes. Por otro lado, si la autoridad parental es reconocida a través de un modelo más democrático, participativo y cooperativo, se abren los caminos para la construcción de esta adaptación. Este estudio dejó en evidencia, todavía más, la necesidad de mayores pesquisas relacionadas al tema considerando su complejidad y su relevancia para los ámbitos familiar y social.

Palabras-clave: Vínculo parental. Autoridad. Adolescencia. Adaptación activa a la realidad.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro conceitual relativo aos conceitos de autoridade e poder considerando o foco na educação e orientação dos filhos:	79
Quadro 2 - Dados relativos à caracterização dos entrevistados.....	166

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	APORTES TEÓRICOS PARA PENSAR A FAMÍLIA, O VÍNCULO PARENTAL E A ADOLESCÊNCIA: DA PSICOLOGIA SOCIAL CLÁSSICA A UMA PSICOLOGIA SOCIAL CRÍTICA	23
2.1	NOTAS SOBRE A HISTÓRIA E AS ORIGENS DA PSICOLOGIA SOCIAL MODERNA.....	23
2.2	A PSICOLOGIA SOCIAL DE ENRIQUE PICHON-RIVIÈRE E ANA P. DE QUIROGA: CONCEITOS RELEVANTES PARA PENSAR A FAMÍLIA, SEUS VÍNCULOS E OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM AÍ ENGENDRADOS....	30
2.3	O SUJEITO NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: EDUCAÇÃO E CONSTRUÇÃO DAS MATRIZES DE APRENDIZAGEM	50
3	DA AUTORIDADE E OUTRAS NOÇÕES RELACIONADAS AO GRUPO FAMILIAR	56
3.1	AUTORIDADE: ORIGENS, CONCEITOS E SENTIDOS	56
3.2	BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE AUTORIDADE E PODER.....	63
4	FAMÍLIA, HISTÓRIA E CONTEXTO: DINÂMICAS SOCIAIS, VÍNCULOS E PAPÉIS EM MUDANÇA	83
4.1	A QUEDA DO PATRIARCADO E A FRAGILIZAÇÃO DA AUTORIDADE PATERNA.....	89
4.2	NOTAS SOBRE AS TRANSFORMAÇÕES RELATIVAS À AUTORIDADE DO PAI E SUAS REPERCUSSÕES NA FAMÍLIA CONTEMPORÂNEA.....	92
4.3	PATERNIDADE E PARENTALIDADE: RESSIGNIFICAÇÕES EM CURSO	94
5	ADOLESCÊNCIA, VÍNCULOS INTERSUBJETIVOS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS.....	99
5.1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS ACERCA DA CATEGORIA E DO FENÔMENO “ADOLESCÊNCIA”: MARCOS PARA ANÁLISE.....	99
5.2	COMPREENDENDO A CATEGORIA “ADOLESCÊNCIA”	104
5.3	RELAÇÕES SOCIAIS, VÍNCULOS INTERSUBJETIVOS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS: O ADOLESCENTE E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE.....	111
5.3.1	Vínculos Familiares: vínculos constitutivos do sujeito adolescente	111
5.3.2	As Redes Relacionais mais Alargadas: a escola e os pares.....	119
5.4	DESAFIOS NA CONTEMPORANEIDADE: AS FORÇAS REAIS E SIMBÓLICAS QUE AFETAM A FAMÍLIA E A ADOLESCÊNCIA	123

6	A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DE PESQUISA: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS.....	131
6.1	PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	131
6.2	TIPO DE ESTUDO, TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS	136
6.2.1	Primeira etapa – o grupo operativo	140
6.2.2	O grupo operativo com os adolescentes	143
6.2.3	Segunda etapa – o questionário com adolescentes	158
6.2.4	Terceira etapa – entrevistas com pais, mães e/ou responsáveis dos adolescentes ...	163
6.2.1.1	<i>Caracterização dos sujeitos, apresentação dos dados e possíveis categorias para análise</i>	<i>165</i>
7	O RECONHECIMENTO DA AUTORIDADE NO VÍNCULO PARENTAL E SUA RELAÇÃO COM O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA ADAPTAÇÃO ATIVA À REALIDADE DO ADOLESCENTE: UMA ANÁLISE	172
7.1	FAMÍLIAS E AUTORIDADE: VÍNCULOS, CONCEPÇÕES E MODELOS	173
7.2	A AUTORIDADE RECONHECIDA NO VÍNCULO PARENTAL E SUA RELAÇÃO COM O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA ADAPTAÇÃO ATIVA À REALIDADE DO ADOLESCENTE	182
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	201
	REFERÊNCIAS	208
	APÊNDICES.....	221
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ...	221
	APÊNDICE B - DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO DO SUJEITO DA PESQUISA	222
	APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO	223
	APÊNDICE D - DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO SUJEITO DA PESQUISA	224
	APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ...	225
	APÊNDICE F - DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO DO SUJEITO DA PESQUISA	226
	APÊNDICE G - ROTEIRO TEMÁTICO PARA O GRUPO OPERATIVO	227
	APÊNDICE H – QUESTIONÁRIO.....	228
	APÊNDICE I - ROTEIRO PARA ENTREVISTA.....	230

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho partiu de várias motivações. Podemos dizer que dois tipos de motivações nos levaram a escolher a temática de nossa pesquisa e a delimitar nosso objeto de estudo: motivações da ordem do pensar e motivações da ordem do sentir.

As motivações da ordem do sentir estão relacionadas à nossa história pessoal, vínculos familiares e relações sociais e se localizam entre duas gerações, no lugar genealógico no qual se encontram dois papéis: o papel da filha e o papel da mãe. Eis que surge, então, a questão da “autoridade”. À autoridade do pai, legitimamente firmada e reconhecida cotidianamente nos momentos pertinentes, como a mão de uma mãe que traz o filho ao seio para alimentá-lo repetidas vezes de afeto sem, no entanto, ter consciência da dimensão desse ato tão naturalmente grandioso. E a autoridade da filha que, ao nascer, direcionando seu olhar à mãe, lhe conferiu a possibilidade de assumir a autoria como tal, realizando o vínculo que transformou e continuará transformando a ambas, num crescimento mútuo, sendo este crescimento, do ponto de vista do desenvolvimento da pessoa humana, muito mais significativo para a filha do que para a mãe. Eis aqui, neste ponto de encontro, lugar genealógico, a experiência de autoridade vivenciada que motivou/motiva e que também dá sentido a esse trabalho, além do desejo, é claro, de querer responder a uma pergunta de investigação. Desde este ponto de vista, concordamos com Ceneide Cerveny (2011) quando afirma que “toda tese é um acerto de contas”.

Com relação às motivações da ordem do pensar, podemos citar, inicialmente, os trabalhos realizados pela autora, enquanto docente e coordenadora de grupos na área da Psicologia Social, sobretudo na área de educação, lidando com alunos e/ou professores. A questão da autoridade surge nestes contextos, não raras vezes, como um emergente a ser problematizado e estudado. Por outro lado, sua emergência se dá não devido à sua importância ou efetividade, mas, pelo contrário, se dá pela sua ausência, crise ou perda. Em matéria de autoridade, podemos dizer que o que sempre esteve não se notava exceto quando começou/começa a faltar. Assim se pode ver a autoridade e os “movimentos” relativos a ela como uma questão a ser investigada ou estudada e, porque não dizer, retomada desde um ponto de vista menos fatalista e mais promissor, principalmente por acreditarmos que a educação é uma força social que permite “planejar a esperança” e entendemos que a

autoridade é condição para que a educação não só aconteça, mas para que seja, efetivamente, libertadora e transformadora.

Outras motivações da ordem do pensar surgiram no nosso itinerário de pesquisadora. A pesquisa “Vínculo familiar contemporâneo: ressonâncias no processo de socialização”, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Família na Sociedade Contemporânea (Curso de Mestrado), na qual verificamos que o desafio para assumir a tarefa de socialização na família contemporânea se mostrou evidente, bem como a assunção da função parental atrelada à transmissão ou reprodução de valores e crenças adquiridos com as famílias de origem, devido ao fato de que, agora, estão sendo considerados antiquados e ultrapassados diante das novas demandas contextuais.

Constatou-se, pois, uma dinâmica familiar de constante superação da contradição entre o modelo mais tradicional que foi apreendido (valores, crenças e práticas) com a família de origem e o modelo educativo atual, que está em permanente processo de construção e adequação de acordo com as exigências adaptativas que surgem das expectativas, comportamentos e demandas trazidos pelos filhos, que agora vivem em outro tempo, em outro tipo de vida cotidiana.

A essa dinâmica somam-se outros importantes fatores como: o enfraquecimento ou a perda da autoridade paterna (o poder na família agora não se resume ao pai, mas é distribuído entre os membros) e a maior participação e consolidação da mulher no mercado de trabalho. Questionamos: A família contemporânea possui uma concepção de autoridade? Qual ou quais seriam estas concepções? Há espaço para a autoridade parental na educação e orientação dos filhos ou a autoridade se resume ao “dar limite” e controlar?

Outra motivação desta natureza foi o trabalho “Repensando os vínculos grupais no âmbito escolar”, realizado pela autora em setembro/2013, com 60 adolescentes, com idade entre 13 e 15 anos, em uma escola de classe média de Salvador, no qual foi possível identificar, através da escuta dos depoimentos dos adolescentes e da observação da relação entre estes e professores/coordenadores, algumas características da então denominada “crise de autoridade”, não só neste âmbito específico, mas também na relação com suas famílias (pais), tendo em vista que, ao partilharem suas experiências, quase sempre relatavam aspectos de sua relação com o grupo familiar, trazendo o vínculo com a mãe, com o pai e/ou com ambos, demonstrando as formas de interação aí estabelecidas e as dificuldades vivenciadas relativas ao assunto. Entre os emergentes identificados neste trabalho podemos pontuar aqui alguns que revelam a relação com a questão da autoridade: transgressão, acomodação,

desrespeito, poder, competição, autonomia, hierarquia, dificuldades de lidar com regras e limites e de trabalhar em grupo/equipe.

Esclarecemos que, embora este trabalho não tenha se constituído em uma pesquisa ou estudo mais detalhado, nos possibilitou o registro, a observação e a análise de dados que serviram como base de comparação para o estudo do mestrado, nos instigando e reforçando o desejo de uma maior compreensão sobre a relação entre educação e autoridade no grupo familiar, sendo que, agora, com o foco em outra fase da vida: a adolescência.

Segundo Hannah Arendt (2013), a “crise de autoridade” tem origem e natureza política e extrapola este âmbito, invadindo áreas pré-políticas como a educação e a relação familiar entre pais e filhos, onde a autoridade antes era uma necessidade natural. Essa “crise da autoridade”, portanto, está presente em todas as esferas da vida cotidiana, mas, tanto na família (educação informal) quanto na escola (educação formal), que outrora nutriam uma íntima relação com a autoridade, esta crise se faz significativa pela tarefa que ambas exercem (cada uma dentro de seu propósito), relacionada à socialização, educação e orientação de crianças e adolescentes.

Embora nosso foco não seja a questão da autoridade ou da “crise de autoridade” no contexto escolar, ou mesmo a relação entre a escola e a esfera familiar (até porque este assunto já foi bastante pesquisado), não podemos deixar de observar e identificar alguns aspectos desta relação que possibilitam uma visão mais totalizadora da relação autoridade e educação/formação dos adolescentes, tendo em vista que a escola é um lugar onde a criança e, sobretudo, o adolescente, amplificam a sua relação com o mundo (ARENDR, 2013) construindo modelos internos de aprendizagem com os quais vão interagir posteriormente.

É preciso levar em conta, também, que, diante de tantas transformações já mencionadas e constatadas nos estudos supracitados, a educação de crianças e adolescentes não está mais única e exclusivamente nas mãos das famílias e das escolas. As novas formas de relações sociais, que aparecem através das novas tecnologias e redes de comunicabilidade, fazem com que crianças e adolescentes se deparem, no dia a dia, com outras maneiras de aprender, internalizar a informação e conhecer e, conseqüentemente, constroem diferentes modalidades de interação e vinculação o que, por sua vez, gera vários tipos de comportamento.

Considerando, pois, que a autoridade é um fenômeno que perpassa todas as relações e vínculos, sobretudo os vínculos nos quais a tarefa educativa se mostra como eixo central,

como na família e na escola, sustentamos a importância deste estudo no intuito de observar, problematizar e discutir de que modo a concepção de autoridade construída no vínculo parental influencia no processo de “adaptação ativa à realidade” do adolescente.

A noção de “adaptação ativa à realidade” é da Psicologia Social de linha Pichoniana¹ (1996) e, no decorrer do texto, iremos defini-la com mais profundidade, mas aqui podemos resumir o seu sentido como sendo contrário ao “adaptacionismo” ou “adaptação passiva à realidade”, na qual o sujeito vai internalizando modelos ou matrizes de aprendizagem que não lhe possibilitam os instrumentos necessários para pensar a si próprio e a realidade, sendo facilmente “conduzido” ou manipulado por “autoridades ilegítimas”. Isto ratifica a relevância da discussão acerca desta concepção e do assunto, considerando o contexto atual e suas lacunas relativas à educação e à autoridade. Contudo, é preciso pontuar que a adaptação ativa à realidade é um processo de construção que não se dá apenas através do vínculo parental, mas também através das relações sociais estabelecidas com o contexto escolar e social, no caso do adolescente.

Além das motivações já citadas, várias questões nos levaram a delimitar este objeto de investigação, uma delas inspirada nas reflexões de Richard Sennett (2014) quando este coloca: “O dilema da autoridade em nossa época, o medo peculiar que ela inspira, está em nos sentirmos atraídos por figuras fortes que não cremos serem legítimas”. Por que muitos adolescentes elegem figuras ou desejam a aprovação de pessoas que, de fato, não são autoridade? Ou, pelo menos, não uma autoridade legítima? De quais maneiras a autoridade parental atua na construção das matrizes de aprendizagem e na construção da adaptação ativa à realidade?

Entendemos que a etapa da adolescência traz algumas peculiaridades relativas ao desenvolvimento biopsicossocial do sujeito que a vivencia, como também ao grupo familiar do qual ele faz parte. É o momento da passagem da infância à vida adulta, no qual este sujeito começa a buscar mais autonomia e independência, e começa a querer mostrar para todos, seja os “de casa” ou os “de fora”, que pode ser diferente de seus pais e independente em relação à sua família. Por outro lado, e mesmo compreendendo que o processo de formação do mundo interno do sujeito se dá de maneira preponderante na fase inicial da vida do mesmo, ou seja, quando este é ainda bebê e na infância, podemos afirmar que, na etapa da adolescência, a função parental da família não é menos importante, embora esteja mais direcionada para o

¹ Pautada nos conceitos do Psicólogo Social e Psicanalista Enrique Pichon-Rivière.

processo de acompanhamento e orientação do indivíduo, do cuidado responsável, como uma atitude de “proteção flexível” (SCABINI; RANIERI, 2011).

Por esta razão, acreditamos que a autoridade seja um elemento fundamental, quando se trata do exercício da função parental na família, também na fase da adolescência e, sobretudo, para possibilitar o processo de construção da “adaptação ativa à realidade” do adolescente, levando-o a reconhecer suas próprias necessidades (pensar por si próprio) e as necessidades da comunidade à qual pertence.

Tomando como eixo teórico a Psicologia Social que, segundo Ana Quiroga (1996), se inscreve numa crítica da vida cotidiana, entendemos que “o sujeito emerge de uma trama de vínculos e relações sociais” e que, portanto, a subjetividade resulta de um conjunto de fatores e interações vinculares que o sujeito vai desenvolvendo desde o momento de seu nascimento em função de suas necessidades. Não obstante, pensar acerca dos processos subjetivos engendrados na educação familiar e, portanto, sobre as matrizes de aprendizagem, é pensar a família em seu contexto cultural e social e refletir sobre as possibilidades de satisfação ou não das necessidades dos sujeitos aí envolvidos. Ressaltando que não estamos falando, apenas, da satisfação das necessidades básicas ou materiais, mas, fundamentalmente, daquelas necessidades relativas às exigências originárias ou constitutivas (MAHFOUD, 2012) que todo ser humano possui. Tais exigências originárias dizem respeito aos “bens relacionais”² e aos vínculos constitutivos da nossa história de vida. Exigências que formam parte de nós.

As exigências elementares fazem parte da subjetividade da pessoa, que pode procurar livremente as respostas que pareçam mais apropriadas, inclusive as mais contraditórias ou as mais absurdas, de acordo com os parâmetros da cultura dominante. Mas a pessoa não pode evitar que elas, ao surgirem como desejos, produzam inquietações. (PETRINI, 2012, p. 19)

São estas exigências que se contrapõem às exigências do mercado e da cultura utilitarista que imperam na sociedade contemporânea, às exigências do consumo que se sobrepõem e marcam a vida dos sujeitos que buscam sua satisfação nos produtos oferecidos, minimizando ou esquecendo as exigências originárias, que só são satisfeitas através dos bens relacionais. Não é de se estranhar que, na obra de vários autores, mesmo a partir de diferentes pontos de vista, esta questão seja discutida, trazendo à luz vários aspectos importantes como:

² A categoria ‘bens relacionais’ foi estudada por várias áreas do conhecimento como a Psicologia e a Economia. Nas Ciências Sociais, este conceito foi introduzido por Pierpaolo Donati e Riccardo Solci (2011) que buscaram uma abordagem mais ampla. Há outro tipo de bens que não são nem bens privados e nem bens públicos, mas são bens que se caracterizam pela “sociabilidade”, como afirma Donati (2011).

o “mal estar na pós-modernidade” (BAUMAN, 1998); “o mundo líquido” e a liquidez das relações que se transformam em bens de consumo (BAUMAN, 2004); “a felicidade paradoxal” (LIPOVETSKY, 2007); a “corrosão do caráter” e o desaparecimento das virtudes com o novo capitalismo (SENNETT, 2012).

Inaugura-se um tempo separado de suas origens e de seu destino: homens e mulheres sem raízes e sem metas, a não ser a fruição dos bens que a modernidade oferece numa nova edição do *carpe diem*. Com a desvalorização do passado, a derrocada das construções voluntaristas e com a tendência a abandonar qualquer sistema de significado que exige disciplina, sacrifícios e fidelidade aos compromissos assumidos, o período pós-moderno reduz de forma inédita o arco do tempo ao momento presente. (PETRINI, 2012, p. 22)

Nesta perspectiva, discutir a questão da autoridade na família implica repensar o vínculo parental como um vínculo constitutivo, como uma estrutura elementar, primária; âmbito no qual o recém-nascido manifesta suas primeiras necessidades e onde tais necessidades e as possibilidades de satisfação e/ou frustração poderão ser significadas de várias maneiras, gerando tipos diferentes de subjetividades. Implica, ainda, refletir quais são os mecanismos utilizados pela formação social vigente e pela cultura disseminada por esta e seu sistema – na qual se insere a família – para “produzir” e “reproduzir” subjetividades/sujeitos aptos e “adaptados passivamente” para dar continuidade a esta forma de sociedade e de “vida”.

Baseia-se na autoridade tanto a submissão cega e servil, que subjetivamente resulta de indolência psíquica e incapacidade de tomar uma decisão própria e objetivamente contribui para a continuação de condições limitadoras e indignas, quanto à disciplina consciente de trabalho em uma sociedade em ascensão. E mesmo assim as duas maneiras de viver se distinguem, como sono e vigília, como prisão e liberdade. (HORKHEIMER, 2006, p. 193)

Este pensamento de Horkheimer (2006) sistematiza o caráter contraditório da categoria autoridade e, portanto, expressa o grande desafio que temos pela frente ao escolhê-la como categoria base para nossa investigação. Por outro lado, no estudo acerca da relação autoridade e família, na produção de artigos publicados em periódicos no campo da Psicologia (SOARES E TOLEDO, 2010), verificou-se que a grande maioria dos artigos abordava muito mais as transformações na família contemporânea, relativas às mudanças de papéis e funções que outrora eram consolidados, mas que não faziam uma análise fundamentada teoricamente dessas novas configurações familiares e a constituição de novas subjetividades e a relação destas com a questão da autoridade.

Isto nos permite dizer que, embora existam vários estudos e artigos que tratam da relação autoridade e família, tais estudos ainda se mostram insuficientes e acreditamos que isto seja, também, pelo fato de estarmos todos ainda impactados e sob as ressonâncias das intensas transformações vinculares e sociais pelas quais a sociedade passou (e que ainda vem passando) e, é claro, a família junto com esta, principalmente nos últimos 100 anos. Sendo assim, estudou-se mais sobre as causas das mudanças nas configurações familiares e em suas funções e papéis e sobre o aparecimento de diversos tipos e estilos de famílias, do que propriamente sobre as consequências destas transformações e das ‘novas configurações familiares’ nos vínculos familiares e sua relação com os modelos ou matrizes de aprendizagem dos sujeitos nestas interações.

Pretendemos, com nosso estudo, investigar estas novas formas de organizar e significar as experiências de aprendizagem na esfera familiar, a partir das concepções de autoridade, adaptação ativa à realidade e vínculo parental. Nesse sentido, as dimensões que buscamos abordar para compreender de que maneira a autoridade familiar atua na construção das matrizes de aprendizagem, favorecendo ou não o processo de construção da adaptação ativa à realidade do adolescente, são as dimensões intersubjetiva e intra-subjetiva, tendo como foco o adolescente, sua concepção de autoridade e seu olhar sobre ele próprio diante da relação com os pais.

Partimos de muitas questões para propor esta investigação, mas podemos resumi-las a partir da seguinte pergunta: De que modos a experiência de autoridade reconhecida no vínculo parental favorece e/ou dificulta a “adaptação ativa à realidade” do adolescente? Nosso propósito foi, portanto, além de responder a esta pergunta e aos nossos objetivos, desenvolver algumas considerações acerca do processo de construção da adaptação ativa à realidade do adolescente em função da autoridade reconhecida no vínculo parental.

O objetivo geral que norteou a nossa pesquisa foi:

- Investigar a experiência de autoridade presente no vínculo parental, buscando a sua relação com o processo de construção da “adaptação ativa à realidade” do adolescente.

E os objetivos específicos:

- Identificar a relação entre autoridade, educação e processo de construção das matrizes de aprendizagem na família, priorizando o olhar do adolescente;

- Conhecer as formas através das quais a experiência de autoridade é vivenciada no vínculo parental;

- Tecer algumas considerações acerca das inter-relações entre autoridade, matrizes de aprendizagem e processo de construção da adaptação ativa à realidade do adolescente na família.

Visando atender a estes objetivos e às questões apresentadas, este estudo se estruturou através de sete capítulos que apresentamos a seguir:

No capítulo referente à introdução, consideramos as motivações das ordens do sentir e do pensar que nos fizeram direcionar o nosso olhar e nos inquietaram para buscar compreender melhor este tema e suas variáveis. Discorremos de modo resumido sobre o mesmo, mostrando o repertório teórico que dá sustentabilidade ao nosso trabalho, justificando a relevância da abordagem do assunto e os possíveis desafios a serem superados. Apresentamos, ainda, o conteúdo de cada capítulo de nosso estudo.

O capítulo segundo aborda os aportes teóricos da Psicologia Social Pichoniana para pensar a família, o vínculo parental e a adolescência, partindo de um breve histórico da Psicologia Social clássica até chegar à Psicologia Social Crítica, na qual se insere o ECRO – Esquema Conceitual Referencial e Operativo de Pichon-Rivière.

O terceiro capítulo trata da categoria da autoridade, origem, noções e conceitos, trazendo alguns diferentes enfoques e perspectivas para pensar sobre a sua relação com o contexto histórico e social e o âmbito familiar. Tecemos ainda algumas notas sobre a relação e as diferenciações entre autoridade e poder.

No quarto capítulo, apresentamos um panorama sobre a história da Família enfocando as transformações acerca da autoridade paterna e suas repercussões nos vínculos familiares. Também estabelecemos alguns parâmetros para pensar a paternidade e a parentalidade diante das múltiplas configurações familiares.

O quinto capítulo traz o tema da adolescência e alguns marcos para análise, bem como algumas reflexões sobre os vínculos familiares, constitutivos do sujeito adolescente. Além destes vínculos constitutivos, abordamos aspectos das redes relacionais mais alargadas dos adolescentes como a escola e os pares. São apontados alguns desafios na contemporaneidade traduzidos por forças reais e simbólicas que afetam a família e a adolescência.

O capítulo sete trata da trajetória metodológica de pesquisa e, portanto, dos pressupostos teórico-metodológicos, técnicas adotadas e procedimentos de coleta e análise dos dados. Detalhamos todo o percurso investigativo que foi desenvolvido em três etapas, buscando dar visibilidade aos modos através dos quais realizamos a abordagem, a coleta, a

interpretação e análise dos dados. Neste capítulo, também apresentamos os dados coletados em cada etapa de pesquisa.

No capítulo seis, apresentamos os resultados produzidos no estudo, através das interpretações e análise dos dados, abordando o reconhecimento da autoridade no vínculo parental e sua relação com o processo de construção da adaptação ativa à realidade do adolescente, trazendo o debate teórico entre as perspectivas apresentadas sobre autoridade e poder e como tais perspectivas nos ajudaram a compreender os modos através dos quais a autoridade se apresenta na família e as relações entre esta e a adaptação ativa.

Por fim, no sétimo capítulo, apresentamos as considerações gerais do estudo, que ratificaram a complexidade e as contradições expressas no fenômeno, tendo em vista que o mesmo se mostra como um processo dialético em construção que se dá através do vínculo parental e de outras relações sociais. Contudo, foi possível chegar a algumas considerações gerais a partir da observação dos modelos educativos parentais e de algumas aptidões selecionadas como parâmetros para a análise das atitudes dos adolescentes, como: capacidade de diálogo; capacidade de se colocar no lugar, tolerância à frustração, capacidade de leitura crítica e criativa. Os resultados mostraram que, quando há prevalência do autoritarismo como característica básica dos modelos educativos parentais, não se criam as condições para a construção da adaptação ativa à realidade dos filhos adolescentes. Por outro lado, se a autoridade parental é reconhecida através de um modelo democrático, participativo e cooperativo, abrem-se os caminhos para a construção desta adaptação.

Tais resultados, entretanto, não se mostram suficientes para esgotar a problemática inserida neste fenômeno e as variáveis relacionadas a ela, sendo assim, sugerimos a necessidade de outras investigações acerca do assunto tendo em vista a sua relevância para o âmbito familiar, educacional e social.

Esta tese está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica do Salvador (UCSAL) e se insere na linha de pesquisa Família nas Ciências Sociais.

2 APORTES TEÓRICOS PARA PENSAR A FAMÍLIA, O VÍNCULO PARENTAL E A ADOLESCÊNCIA: DA PSICOLOGIA SOCIAL CLÁSSICA A UMA PSICOLOGIA SOCIAL CRÍTICA

2.1 NOTAS SOBRE A HISTÓRIA E AS ORIGENS DA PSICOLOGIA SOCIAL MODERNA

Antes de abordar a linha teórica e metodológica da Psicologia Social adotada em nosso estudo, acreditamos que seja importante falar, ainda que de forma breve, de suas raízes e história. Pensamos que seja insuficiente afirmar apenas que este campo teórico do conhecimento tenha se originado como resultado de uma discussão profunda e fecunda entre dois blocos disciplinares fundamentais – a Psicologia e a Sociologia.

Outra razão para este percurso é ter consciência da necessidade de aprofundarmo-nos, cada vez mais, no universo da pesquisa, das delimitações deste campo do conhecimento tão recente no âmbito das ciências humanas e sociais, visando ampliar nossas possibilidades em relação à compreensão e leitura de nosso próprio objeto de estudo. Neste aspecto, demonstramos nossa concordância com Guareschi (2012):

Afinal se trabalhamos e pesquisamos dentro de uma determinada área, temos no mínimo a obrigação de buscar relativa clareza sobre as delimitações, nunca absolutamente precisas, do campo que investigamos. Por mais que defendamos uma transdisciplinaridade na compreensão dos fenômenos temos, no nosso caso, de ter relativa clareza sobre que dimensão, isto é, sob que “luz” nós nos propomos iluminar esse fenômeno, com outras palavras: como a Psicologia Social o enfoca? (GUARESCHI, 2012, p. 26)

Vários autores destes dois campos do saber, a Psicologia e a Sociologia, pensaram e sistematizaram conhecimentos tanto sobre o indivíduo, quanto sobre a sociedade. Mas, ao longo da história da produção do conhecimento, na busca pela delimitação de seus objetos de estudo, originou-se a dicotomia entre o social e o individual. Esta dicotomia, por sua vez, segundo González Rey (2012), teve valor em um determinado contexto histórico e sob uma determinada representação da ciência, a positivista.

Com o passar dos anos, e como não podia deixar de ser – já que entendemos que o processo de construção do conhecimento está atrelado ao contexto histórico e social no qual é produzido e não se dá de maneira linear ou evolutiva, foram produzidas formas diferentes de Psicologia Social que só podem ser compreendidas em diferentes contextos históricos e

sociais, enraizadas em diferentes paradigmas. De modo geral, pode-se dizer que, na Psicologia Social acadêmica, se desenvolveram duas linhas de pensamento e análise. Uma linha mais psicológica e uma linha mais sociológica de acordo, fundamentalmente, com a concepção de sujeito sustentada por cada uma delas.

Resumidamente, nas raízes da linha psicológica podemos localizar Wilhelm Wundt (1832-1921), com a psicologia comportamentalista; e, posteriormente, Floyd Allport (1890-1978) e Kurt Lewin (1890-1947) nos EUA – este último voltado ao ajuste e controle social neste contexto. Em relação às raízes da linha sociológica, temos Augusto Comte (1798-1857) na França e, em outra ponta e outro momento histórico e social, Georg Hebert Mead (1863-1931) nos EUA. Todos estes teóricos e outros que aqui não foram citados, tanto contribuíram para a origem da Psicologia Social quanto para o desenvolvimento de sua história enquanto campo disciplinar do conhecimento.

Vale ressaltar que muitas discussões e críticas foram levantadas contra determinadas categorias e posicionamentos teóricos neste ramo do conhecimento, sendo boa parte delas voltadas para o questionamento da ‘tradição biológica’ da Psicologia, ou, ainda, o determinismo psicologista na compreensão do sujeito, cuja compreensão estava nele próprio e em seus processos psíquicos; e, por fim, a forma estreita de entender ‘o social’, considerando-o apenas como as relações entre as pessoas.

Robert Farr (1999), um psicólogo inglês que pesquisou sobre ‘as raízes da Psicologia Social moderna’, nos ajuda a entender este processo ao realizar uma análise bastante criteriosa acerca dos vários teóricos e as noções elaboradas por estes que, de maneira geral, estavam impregnadas por uma filosofia positivista que, por sua vez, levava a uma forma psicológica da Psicologia Social. Acrescenta, ainda, que as raízes da Psicologia Social moderna estão na Europa, sendo que seu desenvolvimento foi um fenômeno americano. Com o impacto da guerra, na década de 30, muitos psicólogos e cientistas sociais europeus vão para os EUA e isso teria uma grande influência na Psicologia Social daquele país.

Entre esses nomes está o psicólogo alemão Kurt Lewin (1890-1947) que buscou sistematizar a Psicologia considerando o social como uma variável fundamental na compreensão do comportamento. Lewin influenciou vários pesquisadores (Theodore Newcomb/1943; F. Heider/1946; Festinger (1969); Cartwright e Zander/1960) e por muitos é considerado não só o pai da Dinâmica de Grupo (campo do conhecimento que sintetiza uma teoria dos grupos), mas da própria Psicologia Social, por estudar, de maneira detalhada, os grupos e os comportamentos dos sujeitos neste espaço, desenvolvendo noções e conceitos,

como: atitudes, estilos de liderança, resistência à mudança, forças e tensões no grupo, coesão, etc. Ele buscou desenvolver técnicas para mensurar a influência, por exemplo, dos estilos de liderança e do clima grupal sobre o comportamento dos membros do grupo.

Entendemos que, mesmo que K. Lewin (1890-1947) tenha buscado dar um salto a mais em relação à compreensão dos processos grupais e sociais e sua influência no comportamento dos sujeitos, sobretudo no âmbito organizacional, ainda assim, predominava, na Psicologia Social norte-americana, o experimento e a medição que, aliás, dominavam naquele momento no espaço da Psicologia como ciência-mãe que, por sua vez, estava dominada por uma Psicologia comportamental de base positivista (González Rey, 2012).

Outra crítica que é feita à Psicologia Social norte-americana neste período é que ela estava a serviço de uma determinada classe, cujos interesses estavam voltados para o crescimento das indústrias e o aumento da produtividade, buscando, assim, o controle e o ajuste social dos indivíduos a tais processos. Nesse sentido, Silvia Lane (2012) coloca que a Psicologia Social norte-americana é produto de condições históricas específicas, constituindo-se, nesta fase, em uma ciência ideológica, reprodutora dos interesses da classe dominante.

Um nome que consideramos ter se destacado neste cenário americano e na história da Psicologia Social de modo geral, em termos de um pensamento mais inovador, foi Georg Hebert Mead (1863-1931), filósofo e psicólogo social que buscou o desenvolvimento de uma linha sociológica dentro da Psicologia Social. Para ele, o sujeito é social e só se torna sujeito a partir de sua relação com os outros. Mead parte das severas críticas que faz à Psicologia fisiológica de Watson e à Psicologia experimental de Wundt. Em seu construto teórico, posteriormente denominado de ‘interacionismo simbólico’, indivíduo, mente e sociedade são indissociáveis e a linguagem é um produto social que se dá a partir da interação com os outros através dos processos de comunicação. O *self* é socialmente produzido como expressão da interação social e o ‘ato comunicativo’ é a unidade de análise básica da Psicologia Social.

Para Guareschi (2012), Mead desenvolveu uma primeira síntese dialética entre o individual e o social, e entre o biológico e o psíquico; pensou o instinto como base da vida em sociedade, mas admitiu a realidade do simbólico (psíquico, mental); essa síntese seria o *self* (GUARESCHI, 2012, p. 35). González Rey (2012), mesmo fazendo algumas críticas ao interacionismo simbólico de Mead, reconhece sua importância para a construção e o desenvolvimento de uma Psicologia Social não reducionista:

Ressaltar a importância dos processos de significação socialmente produzidos como aspecto central na constituição do self representa, sem

dúvida, um momento marcante no desenvolvimento de uma visão social da mente, que rompeu com o naturalismo predominante na psicologia da época. (GONZÁLEZ REY, 2012. P. 76).

A Psicologia Social que utilizamos em nosso estudo, a Psicologia Social de Enrique Pichon-Rivière e Ana P. de Quiroga (1994), se localiza nesta linha sociológica de Georg Mead, não só pela forma de compreender o sujeito como sujeito vincular e social, mas, sobretudo, pela crítica contínua aos modelos rígidos, individualizantes e naturalizantes predominantes na Psicologia clássica e na Psicologia Social norte-americana. Afinal, uma coisa é considerar o sujeito como um sujeito influenciado pelo seu ambiente/meio, e continuar abordando-o como um *indivíduo*; outra coisa é ter uma concepção de *sujeito social*, produzido em uma práxis. “O sujeito não é só um sujeito relacionado, é um sujeito produzido práxis. Não há nada nele que não seja resultante da interação entre indivíduos, grupos e classes”. (PICHON-RIVIÈRE, 1994, p. 174).

Esta reflexão também nos permite antecipar um aspecto e dizer que a Psicologia Social de Pichon-Rivière e Ana Quiroga se inscreve numa ‘crítica da vida cotidiana’ e, nesse sentido, ela se insere no processo de produção do conhecimento como uma Psicologia Social crítica, pois está situada em seu contexto histórico e social, buscando problematizar e compreender, não só as relações deste contexto com a construção das subjetividades, mas também intervir e trabalhar para uma transformação social, buscando a superação dos inúmeros problemas sociais e políticos tão presentes nos países da América Latina. Falaremos mais à frente sobre isso.

As inúmeras críticas dirigidas à Psicologia Social norte americana, se, por um lado, ocasionaram resistência da comunidade científica da época, por outro, possibilitaram um movimento de internacionalização da Psicologia Social, responsável pelo desenvolvimento de uma Psicologia Social Europeia mais preocupada com o contexto social e, mais recentemente, de uma Psicologia Social Latino Americana, voltada, prioritariamente, para os problemas sociais, como vemos na pesquisa de Ferreira (2010).

Não iremos discorrer sobre as diversas abordagens da Psicologia Social na Europa, por questões óbvias, relativas à delimitação do nosso objeto de estudo, mas vale colocar que este campo do conhecimento se desenvolveu em paralelo à Psicologia Social psicológica da América do Norte e foi se distanciando desta tendo em vista o seu processo de ‘crise’, principalmente nos anos 60 e 70, época na qual emergiriam profundas modificações.

Serge Moscovici (1972) foi, certamente, um nome de peso neste panorama de mudanças e para o desenvolvimento de uma nova forma de Psicologia Social, mais voltada para o social e o entendimento deste de maneira mais complexa. Moscovici chamava a Psicologia Social americana de ‘Psicologia Social da ingenuidade’, que não dava conta do social e que excluía a contradição. O que faltava à Psicologia Social, segundo ele, eram as contribuições de Marx, Freud, Piaget, Durkheim: a questão das desigualdades, o fenômeno da linguagem, a força das ideias na construção da sociedade, a realidade social. Ela deveria ser uma ciência mais do movimento que da ordem (GUARESCHI, 2012, p.37). A Teoria das Representações Sociais (1972) deste autor objetivou produzir uma Psicologia Social Sociológica.

É possível que a teoria das representações sociais tenha sido a teoria mais prolífica da psicologia social. Por apresentar uma categoria que permite explicar as várias produções simbólicas associadas às diferentes atividades, contextos e cenários sociais, inclusive em sua própria definição de representação social, essa teoria avançou e se expandiu rapidamente. (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 93)

Até a década de 70, a Psicologia Social praticada na América Latina esteve muito influenciada pelo paradigma da Psicologia Social Psicológica, tendência até hoje dominante na América do Norte (FERREIRA, 2010). Ao final desta década, entretanto, há um movimento de questionamento a essa Psicologia Social e inicia-se uma preocupação com o desenvolvimento de uma Psicologia Social voltada para o contexto latino-americano e suas especificidades e história e, é claro, para a abordagem dos problemas políticos e sociais aqui vivenciados, como os processos de ditadura militar e a desigualdade social. Assim se inicia um processo de ruptura radical com a Psicologia Social norte-americana.

De acordo com Ferreira (2010), vários nomes surgem neste contexto como Martin-Baró (1996), psicólogo e padre jesuíta espanhol, radicado em El Salvador. Para ele, era fundamental desenvolver um saber psicológico historicamente construído, que se mostrasse capaz de compreender e contribuir para sanar os problemas que atingiam as maiorias populares e oprimidas. Outra autora é Maritza Montero (2006), da Venezuela, que questionava os modos de produção do conhecimento e prática da Psicologia, defendendo a relevância da pesquisa e intervenção nos problemas sociais e a transformação social. Também surgiram outros nomes, em outros países como Colômbia – Molina-Valencia e Mesa, 2006 – e o Chile – Shafir, 2006, voltados para a Psicologia Social crítica (Ferreira, 2010).

Enrique Pichon-Rivière não é citado na pesquisa de Ferreira (2010), e acreditamos que existem várias razões para isto, mas uma delas se refere ao fato de sua Psicologia Social, não raras vezes, ser compreendida, sobretudo no meio acadêmico, de maneira equivocada, como sendo uma ‘Psicologia grupalista’, tendo em vista seu trabalho de pesquisa e sistematização com grupos e a criação da técnica de grupos operativos (1994), para leitura e interpretação do âmbito grupal. Em todo caso, mais adiante falaremos, de maneira detalhada, sobre os pressupostos de sua linha teórico-metodológica, sustentada pelo materialismo histórico e dialético de Marx, no intuito de clarear seu posicionamento crítico, questionando os processos de alienação e de dominação no contexto social latino americano, visando ao alcance de uma sociedade mais justa e igualitária. Concordamos com Quiroga (1997) quando ela afirma que a Psicologia Social pichoniana não se esgota em ser uma teoria ou técnica dos grupos e nem um complemento da Psicologia individual. Ela apresenta conceitos relevantes para se pensar a subjetividade, bem como para exercer uma crítica sobre os fenômenos cotidianos, abordando a dialética entre o intras-subjetivo e o intersubjetivo.

A institucionalização da Psicologia Social no Brasil só irá acontecer em 1962, quando o Conselho Federal de Psicologia, por meio do parecer 403/62, criou o currículo mínimo para os cursos de Psicologia, estabelecendo, assim, a obrigatoriedade do ensino da Psicologia Social (FERREIRA, 2010). Embora, até os anos 70, ainda predominasse a prática da Psicologia Social norte-americana, após este período e sob a influência da teoria das representações sociais, da teoria crítica e da práxis marxista, o Brasil também adere ao movimento de ruptura com esta Psicologia Social tradicional. O livro “Psicologia Social: o homem em movimento”, organizado por Silvia Lane e Wanderley Codo (1984), é um marco da Psicologia Social Crítica e influencia vários manuais e autores brasileiros. Tal Psicologia crítica é, ainda hoje, uma forte linha de pesquisa e intervenção, voltada para o entendimento de problemas de nossa sociedade.

Se a Psicologia apenas descrever o que é observado ou focar o indivíduo como causa e efeito de sua individualidade, ela terá uma ação conservadora, estatizante – ideológica – quaisquer que sejam as práticas decorrentes. Se o homem não for visto como produto e produtor, não só de sua história pessoal, mas da história de sua sociedade, a psicologia estará apenas reproduzindo as condições necessárias para impedir a emergência das contradições e a transformação social (LANE, 2012, p. 15).

Lane (2012) busca mostrar que o homem não sobrevive a não ser em relação com outros homens, afirmando, assim, que a dicotomia entre indivíduo X grupo é falsa. Aprofunda, então, na análise do indivíduo concreto, considerando a imbricação entre as

relações grupais, linguagem, pensamento e ações na definição de características fundamentais para a análise psicossocial. Há uma preocupação com a transformação social a partir da desmistificação, conscientização e intervenção nos processos ideológicos de dominação.

De acordo com Almeida (2012), a metodologia mais utilizada por esta forma sociológica de Psicologia Social, é o trabalho com grupos através de métodos como a pesquisa-ação e a pesquisa participação.

Essas duas formas de pesquisa se assemelham pela participação do investigador em pesquisa, sendo que à pesquisa-ação se acrescentaria o caráter participativo, o interesse na transformação social do grupo, pela conscientização. Aqui podemos observar que, enquanto a psicologia social norte-americana usava o grupo como dispositivo de adaptação e de produtividade, a Psicologia soció-histórica o toma como dispositivo de conscientização (ALMEIDA, 2012, p. 133).

Em 1980, foi criada a Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO), no intuito de redefinir o campo da Psicologia Social e contribuir para a construção de um referencial teórico orientado pela concepção do ser humano como um produto sócio-histórico, sendo que indivíduo e sociedade implicam-se mutuamente (Ferreira, 2010). A partir da década de 80, começaram a ser desenvolvidos cursos de pós-graduação stricto-sensu, o que ocasionou o incremento da produção de conhecimento na área.

Fazendo um levantamento das publicações realizadas no Brasil no campo da Psicologia Social e considerado as três versões da Psicologia Social (Psic. Social Psicológica; Psic. Social Sociológica e Psic. Social Crítica), Ferreira (2010) conclui que a preferência dos psicólogos brasileiros é pela Psicologia Social Crítica. De 636 artigos coletados na base de dados *Scielo* (Scientific Electronic Library Online), de seis periódicos nacionais da área de Psicologia, 47% se identificaram com os fundamentos teórico-metodológicos desta Psicologia. Entretanto, a autora ressalta que a maioria de tais artigos tem se limitado a desenvolver reflexões e defender determinados argumentos à luz de autores já consagrados nesse campo de estudos, não havendo uma preocupação com a formulação de conceitos ou metodologias inovadoras no sentido de dar maior destaque à Psicologia Social Crítica.

Com a proposta de explorar a atual situação das publicações no campo da Psicologia Social Pichoniana no Brasil, Cruz e Barbosa (2016) desenvolveram uma pesquisa bibliográfica exclusivamente com artigos científicos em acesso aberto, no banco de dados *Scielo* (Scientific Electronic Library Online), biblioteca eletrônica que contempla uma série de periódicos científicos e do *Pepsic* (Periódicos Eletrônicos de Psicologia). Utilizaram os

descritores “Pichon” e “Grupo operativo”, e os critérios de inclusão foram que os artigos estivessem integralmente em português e contendo referências à Psicologia Social de Enrique Pichon-Rivière.

Foram coletados 90 artigos no dia 13 de outubro de 2014, mas, como alguns não se referiam propriamente à Psicologia Social Pichoniana, foram selecionados apenas 56. O conjunto dos resultados e discussões demonstrou que quase a totalidade dos artigos foram publicados em revistas da área da saúde e que a autoria está concentrada em mulheres profissionais da saúde, que realizam intervenções em instituições públicas, nos campos da saúde e da educação, nas regiões Sul e Sudeste do país. Mas, apesar do crescimento do número de publicações sobre esta temática nos últimos anos, percebeu-se uma carência de publicações em outros campos e espaços como comunidades, projetos e movimentos sociais. Também surpreendeu a escassez de trabalhos ligados à saúde mental, principalmente nos CAPS, considerando que, no manual do Ministério da Saúde, há a ‘sugestão’ para utilização da técnica de grupos operativos (CRUZ E BARBOSA, 2016).

O trabalho de Cruz e Barbosa (2016) e nossa experiência no campo da Psicologia Social pichoniana, através do CIEG – Centro Interdisciplinar de Estudos Grupais Enrique Pichon-Rivière, com intervenções em organizações e grupos institucionais e comunitários, nos diz que um dos desafios neste âmbito é divulgar, de forma mais sistematizada para o público em geral, as produções elaboradas, visando à difusão desta Psicologia Social crítica de Pichon-Rivière que também se situa em uma linha sócio-histórica de compreensão do sujeito e da subjetividade, como veremos a seguir.

2.2 A PSICOLOGIA SOCIAL DE ENRIQUE PICHON-RIVIÈRE E ANA P. DE QUIROGA: CONCEITOS RELEVANTES PARA PENSAR A FAMÍLIA, SEUS VÍNCULOS E OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM AÍ ENGENDRADOS

Enrique Pichon-Rivière nasceu em Genebra na Suíça em 1907 e saiu deste país com os pais com quatro anos de idade para se estabelecer no interior da Argentina em 1910. A hipótese é de que, na época, o governo argentino fomentava a imigração de europeus para o país, dando-lhes facilidades, outorgando-lhes terras. Grande parte de sua infância e adolescência viveu na então na chamada região do Chaco, zona de selva, na qual predominava a cultura guarani. Como coloca o próprio autor, o fato de ter vivido neste contexto, possibilitou-lhe a incorporação de uma cultura completamente diferente da cultura de sua

origem e de seus pais, o que lhe permitiu um forte interesse pela ‘desocultação do implícito’, buscando respostas para o que estaria por trás dos fenômenos e os processos de simbolização aí envolvidos, tendo em vista que a cultura guarani era cheia de misticismo e mistérios relativos à morte e ao luto. É neste momento que ele afirma o seu interesse pelas ‘ciências do homem’.

Na região do Chaco, devido às chuvas, inundações e pragas, sua família perdeu tudo e eles se mudaram para Corrientes (Goya) onde começaram, novamente, a plantar algodão e tabaco. Pichon-Rivière também dava aulas de francês para ajudar à família e gostava de pintar e escrever poesia. Aos 18 anos, vai estudar medicina em Rosário, mas adoece e retorna para Goya. Após um tempo, retorna a Buenos Aires e retoma seus estudos. Mesmo antes de ingressar na faculdade de medicina se interessa pela psicanálise e começa a articulá-la às concepções sobre a psicossomática. Além de continuar seus estudos, começa a participar ativamente do movimento dos intelectuais de vanguarda da época, alguns com ideologias mais burguesas e outros, socialistas, mas todos tendo em comum sua condição de vanguardistas (ADAMSON, 2000).

É importante colocar que a prática profissional de Pichon-Rivière possibilitou-lhe introduzir a psicanálise no contexto “psi” argentino, no âmbito da psiquiatria dinâmica, a partir de várias intervenções no contexto da saúde e do social: a psicanálise com crianças e adolescentes no campo das psicoses, a investigação de enfermidades psicossomáticas, a psicanálise de grupo, a análise institucional, o trabalho comunitário, etc. Trabalhou em diversas clínicas e hospitais psiquiátricos, sendo chefe do serviço de admissão do então ‘hospício das Mercedes’ em 1936; o que lhe permite indagar pelas causas dos processos de adoecimento dos sujeitos, descobrindo, assim, que “a enfermidade é um emergente de uma modalidade de interação familiar, que nesse momento resulta patogénica” (QUIROGA, 1997).

Neste Hospital, no qual permaneceu durante 15 anos, forma grupos inicialmente só com enfermeiros, dando-lhes noções básicas de psiquiatria e de enfermagem para neuro-psiquiatria, buscando uma melhor organização estrutural relativa ao sistema de saúde e ao referido Hospital, que dava péssimo atendimento aos internos. Depois, ele desenvolveu grupos com os próprios pacientes, criando, desta forma, uma técnica que mais tarde ele denominaria de Técnica de Grupos Operativos.

Em 1942, funda, com outros colegas, a Associação Psicanalítica da Argentina (APA), na qual ministrou uma série de cursos, passando a ser ainda mais reconhecido no meio social

e acadêmico entre psicólogos e psicanalistas. Em 1951, viaja para a Europa e, nesta viagem, conhece Melanie Klein, com quem desenvolveu alguns trabalhos, e Lacan, que o convida à sua casa, onde se dá um encontro com o surrealista francês Andre Breton (1896-1966). Em 1953, funda o Instituto Argentino de Estudos Sociais (IADES) e, como parte deste, a Escola de Psiquiatria Dinâmica, cujo nome mudará mais tarde para Escola de Psiquiatria Social. Neste momento, já se percebe a passagem da Psicanálise à Psicologia Social, aparecendo o termo “social”. Em 1956, Pichon-Rivière coordena, junto com outros psicanalistas, como José Bleger, a ‘experiência do Rosário’ na qual sistematiza e desenvolve o trabalho com grupos operativos que, mais tarde, se converteria no modelo utilizado pela Escola, que só em 1967 muda seu nome para Escola de Psicologia Social.

Consideramos que determinados aspectos biográficos de sua história sejam importantes para a compreensão de alguns dos conceitos de Enrique Pichon-Rivière, (conceitos estes que desenvolveremos em nosso estudo para compreensão e análise de nosso objeto), na medida em que demonstram, claramente, como foi se dando a construção do marco teórico por ele desenvolvido ao longo dos anos. Tais aspectos nos permitem visualizar seu itinerário, enquanto pensador no âmbito das ciências humanas e sociais, possibilitando-nos compreender as razões através das quais ele buscou adotar e aderir ao método dialético e ao conhecimento complexo e transdisciplinar para dar conta das relações entre estrutura social e estrutura subjetiva e seus processos de mútua transformação. Como já pudemos perceber, este processo não se deu de imediato, mas aos poucos, num itinerário que vai da Psiquiatria, passando pela psiquiatria dinâmica, pela psicanálise, chegando à Psicologia Social, campo no qual, finalmente, Pichon-Rivière se reconhece enquanto profissional e cientista.

Pichon-Rivière coloca desde o início a necessidade de complementar a investigação psicanalítica com a investigação social, que orienta em uma tríplice direção: psicossocial, sociodinâmica e institucional. Aborda o homem concebendo-o em uma só dimensão, a humana; mas ao mesmo tempo concebe a pessoa como uma totalidade integrada por três dimensões: a mente, o corpo e o mundo exterior (áreas 1-2-3) que integra dialeticamente. (TARAGANO, 1986, p. 12)

Em 1970, ele publica com Ana Quiroga um conjunto de artigos que, mais tarde, dariam origem ao primeiro livro ‘Psicologia da Vida Cotidiana’ e, em 1971, ele edita sua primeira obra, enunciando explicitamente seu ECRO – Esquema Conceitual Referencial e Operativo, publicando muitos artigos em três volumes de sua obra denominada: “Da Psicanálise à Psicologia Social”, que tem como subtítulos: “A Psiquiatria, uma nova problemática”, “O Processo Grupal”, e “O Processo Criador”. A última produção articulada

de seu ECRO se dará em 1976, em “Conversações com Enrique Pichon-Rivière” de Vicente Zito Lema. Em 1977 ele falece, poucos dias depois de uma grande comemoração pelo seu aniversário.

O Esquema Conceitual Referencial e Operativo (ECRO) de Pichon-Rivière está sustentado pelo Método Dialético – como um caminho caracterizado pela negação da imobilidade e do dogmatismo – e pode ser considerado como um modelo, um instrumento de leitura, apreensão e intervenção na realidade. Ele nasce no âmbito da “saúde mental”, como já colocamos, mas se expande, mais tarde, para outros âmbitos de análise e intervenção, como os âmbitos da educação, da publicidade e do teatro, a partir do trabalho desenvolvido pela Primeira Escola Privada de Psicologia Social da Argentina.

Em relação a isto, vale dizer que o trabalho desenvolvido atualmente nesta Escola, que se encontra sob a Direção de Ana P. de Quiroga, como, também, o trabalho dos profissionais que nela atuam e que nela se formaram e continuaram discutindo e ratificando os conceitos e as ideias de Pichon-Rivière, possibilitaram que este pensamento pudesse seguir seu curso dando continuidade ao processo de produção do conhecimento enquanto ciência, dialogando, permanentemente, com outras disciplinas e saberes, como, por exemplo, com a Pedagogia de Paulo Freire (2015); com o pensamento complexo de Edgar Morin (2005) e seus princípios; e com a Ecologia de Saberes de Boaventura de Sousa Santos (2007). Saberes que, também, utilizamos em nosso estudo.

Podemos entender o ECRO como um instrumento que nos possibilita pensar interdisciplinarmente as problemáticas subjetivas, grupais, institucionais e comunitárias da sociedade moderna, na medida em que ele articula contribuições de diferentes disciplinas, propondo o diálogo dinâmico entre estas, visando ao esclarecimento de seu campo de estudo.

Em seu Esquema conceitual, fundado no materialismo histórico e dialético, se articulam aportes da Psicanálise, Psiquiatria francesa, Fenomenologia, Lingüística, Cibernética, Surrealismo, Psicologia Social americana. Mas esta diversidade temática – que confunde num primeiro olhar – e esta multiplicidade de abordagens convergem e se unem numa pergunta fundamental, em uma busca de saber do homem ao qual entende como constituindo-se em uma práxis, em uma relação dialética, de mútua determinação com o mundo, mundo no qual se dá sua experiência sempre enredada por vínculos e relações sociais. Desta complexa trama relacional o sujeito é emergente, produtor ao mesmo tempo em que é produzido. (QUIROGA, 2000, p. 20).

Uma das características do ECRO é, pois, sua estrutura interdisciplinar para a compreensão e intervenção na e da realidade, seja ela individual, vincular, grupal ou social.

Entretanto, também entendemos que todo conhecimento para se constituir enquanto conhecimento científico e, portanto, toda ciência, parte de uma concepção de homem/mulher, sujeito, de indivíduo, de pessoa ou de ser humano (a redundância cabe aqui para fazer referência aos diversos sentidos com os quais têm sido utilizadas tais noções, dependendo do contexto social, teórico/metodológico em que se situem). Este conceito de sujeito, por sua vez, não só é o ponto de partida de toda teoria, como, também, norteia e se faz presente em sua prática metodológica.

Diante de tais colocações, não podemos dizer que a Psicologia Social é meramente “a ciência das interações”, nem “a análise de uma relação dialética entre estrutura social e fantasia inconsciente do sujeito”, ou mesmo “que investiga a relação dialética entre sujeitos” ou “que investiga a relação entre mundo interno e mundo externo” (QUIROGA, 1998). Estas afirmações, algumas do próprio Pichon-Rivière, não são mais suficientes para definir e delimitar o objeto de estudo e análise da Psicologia Social. E, quando falamos aqui de delimitar o objeto de estudo, não significa dizer o mesmo que não considerar ou não estar consciente de todos os outros aspectos que estão à sombra deste objeto delimitado e, portanto, não entendê-lo em sua complexidade. Esta delimitação é importante e se faz necessária, tendo em vista uma intervenção mais “operativa” em seu campo de análise.

Nesta perspectiva, não seria pertinente falar apenas de ‘um objeto’, mas de um objeto de grande complexidade, que agrega uma multiplicidade de processos e relações que se determinam reciprocamente, como especificidade da Psicologia Social. Como coloca Quiroga, 1998:

Corresponde a especificidade da Psicologia Social indagar a ordem sócio-histórica e como, através de distintas mediações, tem eficácia na constituição e desenvolvimento da subjetividade (...), como também indagar como essa subjetividade, assim configurada dialeticamente opera na origem, sustento e transformação dessa ordem social e suas instituições, na diversidade de suas formas organizadas”. (QUIROGA, 1998, p.51).

Para a Psicologia Social de Pichon-Rivière, “o ser humano é um ser de necessidades que só se satisfazem socialmente em relações que o determinam” (QUIROGA, 1998, p.137). Ele “emerge de uma trama de vínculos e relações sociais” (QUIROGA, 1997, p. 112). Esta trama de vínculos é exatamente a família com toda a sua dinâmica relacional interna. O sujeito e sua conduta, portanto, só podem ser compreendidos em e na relação com o grupo familiar ao qual pertence. Como coloca Ana Quiroga:

... temos a intenção de assinalar que a organização familiar resulta no contexto pertinente, aquele que deve ser focalizado para compreender o sujeito e seu comportamento. A conduta do sujeito, ao ser essencialmente relacional, só pode ser decifrada na rede de relações, de vínculos da qual emerge e se configura. O sujeito se comporta em e para um contexto. Esse contexto é o horizonte de sua experiência e só nesse contexto essa conduta, ainda que pareça mais incompreensível, adquire coerência e significado. Faz-se então decifrável e, em consequência, susceptível de ser transformada. (Isto não significa absolutizar o papel da família, já que o homem é determinado desde outras formas de organização social, direta e indiretamente, mas a estrutura familiar tem uma peculiar eficácia na constituição do psiquismo). (QUIROGA, 1997, p. 121-122)

Por esse motivo, a família é a “unidade de análise dos processos psíquicos” e do comportamento dos sujeitos, seja ele normal ou patológico. Entender o sujeito é, portanto, tão complexo quanto entender o grupo familiar, já que o mesmo está sendo perpassado por um sistema de representações e significações sociais que ressoam de diversas maneiras em seus membros.

A partir do ECRO de Pichon-Rivière, retratado por Ana Quiroga (1997), em seu texto: “Aproximações a um modelo de análise do grupo familiar”, explicitamos aqui os três níveis de análise da estrutura familiar, diferentes, mas correspondentes entre si e complementares.

➤ O nível histórico antropológico:

Neste nível pergunta-se pela origem da família e como se desenvolveu e se desenvolve. Algumas questões aqui colocadas: a organização familiar é universal? Terá existido sempre, desde o começo da história? Quais os tipos de família que terão existido no desenvolvimento da história?

➤ O nível que se refere à família como estrutura socializadora:

Este nível se fundamenta no anterior, articula-se com ele e o desenvolve. Considera a família como transmissora das normas e sistemas sociais de representação. Mediadora entre sujeito e a organização social, portanto, analisa os sistemas de status e papéis na família, as relações de poder e as modalidades com as quais a estrutura familiar reflete as contradições da organização social que a determina.

Este nível busca analisar que tipo de mensagem explícita transmite a família, mas, também, as formas ou modalidades de relação que implicitamente se constituem como conteúdo de uma mensagem subjacente, mas não por isso menos eficaz. Indaga que tipos de experiências realizam os sujeitos que a integram, como são interpretadas e como são organizadas e significadas nas estruturas psíquicas de seus membros.

- O nível que estabelece relações entre saúde mental e interação familiar:

Constitui-se como nível de análise da organização familiar, a partir do trabalho clínico de Pichon-Rivière, quando se estabelece que a unidade de indagação do processo de enfermar-se não se restringe ao sujeito que adoece (que é porta-voz do conflito), mas que esta enfermidade é um emergente de uma estrutura mais complexa e ampla: o grupo familiar. Estabelecer relações de causalidade e dialética, isto é, de determinação recíproca entre estrutura e dinâmica do grupo familiar e a estrutura dinâmica da conduta, particularmente deste tipo peculiar de conduta, a qual se denomina patológica, é um fato científico recente.

Salientamos a importância destes três níveis de análise do grupo familiar e sua complementaridade para o entendimento da complexidade desta estrutura que é a família e todos os processos que a envolvem. Entretanto, o nível que enfocaremos em nosso estudo é o nível dois, que está relacionado aos processos de socialização e educação na família, considerando esta instituição como uma instituição que se encontra num processo de mudança, mas que ainda se vê responsável pela transmissão geracional e das normas e valores culturais, bem como das significações que a família constrói a partir da relação que estabelece com a organização social na qual se insere e com as instituições que formam parte desta organização social, e que também têm um papel significativo em relação aos processos de socialização, como é o caso da Escola.

Enfocaremos e indagaremos pelo vínculo parental e os processos relativos à vivência e as representações da autoridade na família, buscando estabelecer elos entre as concepções de autoridade, as matrizes de aprendizagem dos adolescentes e suas possibilidades em relação à adaptação ativa à realidade. Conceitos que desenvolveremos a seguir.

Acrescentamos que este nível de análise nos conduzirá em nossa abordagem dos adolescentes teórica e metodologicamente, compreendendo o desafio de articular nosso objeto de estudo a outras perspectivas diferentes que abordam a relação entre indivíduo, grupo (família) e processo social. Sendo assim, e a título de ampliar o entendimento, além de falar dos conceitos mais específicos da Psicologia Social relacionados a tal objeto, também discorreremos, mais à frente, sobre o sujeito no processo de construção do conhecimento e aprendizagem, estabelecendo algumas discriminações necessárias como, por exemplo, entre as noções de socializar, educar e ensinar.

Já esclarecemos a compreensão de sujeito e do contexto familiar do qual este emerge, através dos vínculos que estabelece com os membros deste grupo, sobretudo através do vínculo parental e, mais especificamente, do 'protovínculo'. Nesse sentido, o conceito de

vínculo pode ser considerado como um ‘conceito chave’ para a Psicologia Social de Pichon-Rivière, tendo em vista que todas as noções e os conceitos se desdobram a partir dele. Por outro lado, é também a partir deste conceito que Pichon-Rivière rompe, definitivamente, com a psicanálise ortodoxa, deixando de lado o entendimento do psiquismo ou do mundo interno do sujeito como sendo construído a partir, unicamente, de uma dinâmica intrapsíquica como nos confirma Taragano (1986):

Com a Teoria do vínculo consegue dar o salto qualitativo de uma teoria psicanalítica predominantemente intrapsíquica para uma psiquiatria social, que considera o indivíduo como uma resultante dinâmico-mecanicista, não da ação dos instintos e dos objetos interiorizados, mas sim do interjogo estabelecido entre o sujeito e os objetos internos e externos, em uma predominante interação dialética, a qual se expressa através de certas condutas. (TARAGANO, 1986, p. 12)

Enquanto psicanalista e, portanto, leitor e estudioso da obra de Sigmund Freud (1856-1939), tendo sido, inclusive, durante um tempo, presidente da Associação Psicanalítica da Argentina, Pichon-Rivière jamais negou a riqueza das descobertas da Psicanálise clássica para as ciências humanas e sociais, muito embora, em um determinado momento de sua trajetória, começasse a acreditar que este esquema evidenciava limitações em sua forma de compreensão da realidade individual.

De acordo com Pichon-Rivière, Sigmund Freud (1856-1939) traz, em suas colocações, sobretudo em seu trabalho intitulado *Psicologia das Massas e Análise do Ego* (1920-1922), as relações do indivíduo com seu grupo familiar e com seu meio externo mais amplo, conceituando duas importantes noções: as noções de mundo interno e mundo externo. Antes de desenvolver a Teoria do vínculo, Pichon-Rivière reformula tais conceitos de mundo externo e mundo interno de Freud. Na perspectiva Pichoniana, o mundo interno é chamado de grupo interno e se define como sendo um cenário povoado por pessoas, personagens, vínculos, relações e objetos diversos.

Esse mundo interno configura-se como um cenário no qual é possível reconhecer o fato dinâmico da internalização de objetos e relações. Nesse cenário interior tenta-se reconstruir a realidade exterior, porém os objetos e os vínculos aparecem como modalidades diferentes pela passagem fantasiada a partir do “fora” para o âmbito intrasubjetivo “o dentro”. É um processo comparável ao da representação teatral, no qual não se trata de uma repetição sempre idêntica do texto, mas onde cada ator recria, com uma modalidade particular, a obra e o personagem. O tempo e o espaço incluem-se como dimensões na fantasia inconsciente, crônica interna da realidade. (PICHON-RIVIÈRE, 1994, p. 10)

É esse conceito de grupo interno que faz com que Pichon-Rivière reformule o conceito de *'relação de objeto'* em Freud, construindo, assim, a Teoria do vínculo e, mais especificamente, a noção de vínculo. A diferença neste enfoque está, principalmente, no pensamento dialético utilizado em todo o processo de investigação de Pichon-Rivière, algo que, segundo ele, Freud não faz, ainda que, em algum momento, mencione superficialmente em parte de seus escritos. Freud emprega a noção de *'relação de objeto'* de forma linear e formal. Para ele, a relação se dava de maneira unidirecional, do sujeito para o objeto, mas não havia o foco no retorno dessa relação, da relação do objeto para o sujeito e as possíveis variáveis aí evidenciadas.

Quando Pichon-Rivière cria a noção de *'vínculo'*, rejeitando a noção de *'relação de objeto'* em Freud, além de redimensionar parte de seu ECRO e delimitar seu campo de investigação e intervenção, também pretende chamar a atenção para a complexidade que existe na estrutura vincular e relacional que se estabelece entre os sujeitos. Para ele, em um vínculo não se dá apenas a relação de um para outro, além disso, há também vínculos/relações internas que se mantêm permanentemente em interação, ao mesmo tempo em que nos relacionamos com os outros em nosso mundo externo. O vínculo é, pois, segundo Pichon-Rivière “uma estrutura complexa que inclui um sujeito, um objeto e sua mútua inter-relação com processos de comunicação e aprendizagem”. (PICHON-RIVIÈRE, 1994, p. 10)

A partir desta definição, verificamos que a noção de vínculo está relacionada com outras noções como as noções de papel e de comunicação. Nele se institui um processo comunicacional que inclui um emissor, um receptor, a codificação e decodificação da mensagem. Sujeito e objeto comunicam-se e realimentam-se mutuamente e assim se dá a internalização da estrutura relacional que se inscreve no mundo/grupo interno do sujeito. Por isso, nesta interação, também se dá a incorporação de novas aprendizagens, de novos *'objetos'*.

Pichon-Rivière acrescenta, ainda, que a estrutura vincular traduz uma relação *bicorporal* e *tripessoal*. Bicorporal porque, de fato, são dois sujeitos/corpos que estão interagindo e se comunicando, mas, neste processo comunicacional, há a presença de uma terceira pessoa, que está relacionada aos vínculos e personagens internalizados por cada sujeito envolvido neste processo. Essa terceira pessoa também é chamada de *'ruído'*, quando Pichon-Rivière faz uma analogia deste processo com a situação de duas pessoas falando ao telefone, onde podem ser escutados alguns ruídos que lhes são estranhos à comunicação, logo surge a necessidade de alguns códigos para superar essa dificuldade na comunicação que se

dá através de uma determinada linguagem. Este ‘ruído’ seria essa terceira pessoa, cuja presença não é real, mas interna, mental dos sujeitos em relação, mas que interfere nesta relação externa.

Não existem relações impessoais, uma vez que o vínculo de dois se estabelece sempre em função de outros vínculos condicionados historicamente no sujeito e que, acumulados nele, constituem o que denominamos inconsciente. O inconsciente, portanto, é constituído por uma série de pautas de conduta acumuladas em relações com vínculos e papéis que o sujeito desempenha frente a determinados sujeitos. (PICHON-RIVIÈRE, 1986, p. 51)

Com isto podemos concluir que o vínculo é sempre um vínculo social, mesmo sendo com uma só pessoa, tendo em vista que, através da relação com essa pessoa, se repete uma história de vínculos determinados em um tempo e espaços determinados.

A teoria do vínculo e a compreensão da constituição do grupo interno e, portanto, do sujeito, de forma dialética, pressupõe o entendimento deste sujeito inserido em seu grupo familiar, bem como das experiências aí vivenciadas, como, também, do entendimento mais amplo desta estrutura grupal inserida em um determinado contexto social, sua cultura e suas formas de interpretação da realidade.

Na família, o vínculo parental é considerado como um vínculo constitutivo, mas, antes dele, está o ‘protovínculo’ ou primeiro vínculo, que se traduz pela primeira experiência relacional que se dá através da mãe, durante a gravidez e, sobretudo, nos primeiros meses de vida, que são de grande importância para o processo de constituição do mundo interno do ser humano. Falamos aqui ‘mãe’, mas devemos considerar, neste processo, também aquela pessoa que assume a função materna, na ausência da mãe; ou seja, aquela pessoa que acolhe, que alimenta, que dá colo, que satisfaz o sujeito em suas necessidades básicas.

Denominamos protovínculo a uma instância relacional primária que opera como sustentação e condição de possibilidade imediata – junto à organização biológica – da origem do psiquismo humano. O sujeito se constitui nessa estrutura interacional, na qual construirá seus primeiros modelos de aprendizagem e relação. (QUIROGA, 1997, p. 45)

Este vínculo primário se inicia desde a vida intrauterina e se desenvolve em várias etapas em uma constante co-presença e permanente troca. O filho tem um significado para a mãe desde a gravidez e esta se sente mobilizada, não só fisicamente, mas também emocionalmente; são expectativas, desejos, fantasias, processos conscientes e inconscientes. De acordo com Quiroga (1997), a atitude materna e sua modalidade vincular vão operar no

sistema relacional primário desde o começo da vida como condição de produção de matrizes de aprendizagem.

As condições concretas de existência da mãe – e com isso fazemos referência tanto as condições materiais como as emocionais – incidem neste vínculo fundante. Essas condições são mediadas e transmitidas por ela ao bebê, tanto através das vicissitudes positivas ou negativas das trocas materiais com o filho, como na maior ou menor possibilidade de identificação com ele, de deciframento e resposta ativa as suas necessidades. Em síntese, de assumir a função de sustentação (QUIROGA, 1997, p. 47).

A situação de nascimento, por sua vez, constitui-se, também, numa situação significativa do ponto de vista das primeiras experiências de aprendizagem para o sujeito, porque implica uma ruptura do ciclo vital que havia até então entre mãe e bebê, iniciando-se, assim, um novo ciclo. Há uma descontinuidade de uma organização anterior para uma nova organização vital para ambos. Por esta razão, esta situação é vivenciada como uma ‘crise’ no interior deste vínculo, porque ambos terão que responder a muitas exigências adaptativas neste novo ciclo; poderão existir vivências de ansiedade, privação, confusão e rejeição ou, ainda, outros tipos de vivências nas quais ambos buscam superar as ansiedades, sobretudo a partir da postura da mãe que, com sua atitude proativa e firme, pode passar mais tranquilidade e segurança para o bebê.

Entretanto, este vínculo é um vínculo assimétrico, no qual há um ser adulto, que é a mãe, que já possui seu mundo interno formado, e outro que está em processo de formação bio-psico-social. O corpo da mãe é um corpo formado e o do bebê não. Se a mãe pode desenvolver uma disponibilidade interna e uma atitude de lidar com as ansiedades que envolvem todas as etapas deste primeiro vínculo, este contato pode ser vivido com mais segurança e prazer.

Neste momento, podemos falar de uma primeira experiência de autoridade na família, relativa ao vínculo parental, na qual a assimetria objetiva do vínculo entre mãe e filho poderá mostrar uma autoridade em termos de continência, companhia, segurança, ao invés de hierarquia e onipotência, considerando que o recém-nascido, como indefeso, precisa apoiar-se na fantasia de onipotência do adulto. Contudo, se a mãe fica confusa em meio às fantasias despertadas e exerce a diferença como onipotência autoritária, como autoritarismo que pressupõe uma relação de submetimento, poderá contribuir para gerar uma matriz na qual a aprendizagem esteja dificultada e a visão de mundo vincular empobrecida desde um ‘argumento’ estereotipado, no qual toda relação se reduz a um interjogo dominador-dominado (QUIROGA, 1997).

Desde o seu nascimento e até mesmo antes, desde a vida intrauterina, o sujeito vivencia aprendizagens que ficarão como registros em seu mundo interno, possibilitando-lhe recursos distintos e esquemas de ação para a busca da satisfação de suas necessidades. São modelos primários de relação, nos quais ele vai alcançando, progressivamente, uma integração de si, o que implica uma discriminação eu-mãe, eu-mundo. A partir destas primeiras experiências, o sujeito se configura como sujeito de conhecimento e de aprendizagem, e, durante toda a sua vida, estará diante da possibilidade de organizar e significar outras experiências, como também de ressignificá-las, a partir de suas necessidades. Em cada experiência, ele poderá elaborar, construir, reforçar ou modificar modelos ou matrizes de aprendizagem, que se constituem como uma modalidade de relação com a realidade, conosco e com os outros.

Definimos como matriz ou modelo interno de aprendizagem a modalidade com a qual cada sujeito organiza e significa o universo de sua experiência, seu universo de conhecimento. (...). Está socialmente determinada e inclui não só aspectos conceituais, mas também emocionais e afetivos e esquemas de ação. Este modelo construído em nossa trajetória de aprendizagens, sintetiza em cada aqui e agora nossas potencialidades e nossos obstáculos. Estas matrizes não constituem uma estrutura fechada... (QUIROGA, 1997, p. 49)

Tomando como base as investigações e os estudos antropológicos de Margaret Mead (1901-1978) na ilha de Samoa com adolescentes, e os estudos de Wilhelm Reich (1897-1957) voltados para a compreensão das relações de determinação entre o contexto social alemão e as estruturas psíquicas, no período do nazismo, Ana Quiroga (1997) elabora e sistematiza este conceito de Matrizes de aprendizagem, ao mesmo tempo em que problematiza a relação entre organização familiar, relações de produção e processos de aprendizagem nos contextos aos quais tais autores se referem em suas respectivas pesquisas. Quiroga (1996) conclui que é relevante ressaltar a multideterminação das matrizes de aprendizagem e, nessa pluralidade de fatores, a eficácia particular das relações de produção sustentadas por um determinado sistema social e cultural que incide diretamente nos processos educativos e de socialização.

Os vínculos familiares, as relações sociais e as relações de produção se dão na vida cotidiana que é o horizonte da experiência do sujeito e o cenário da determinação social de suas necessidades. Esta vida cotidiana se manifesta como um conjunto de fatos, atos, relações, objetos que, de acordo com Quiroga (1996), se apresentam de forma “dramática”, quer dizer como ação, como mundo em movimento, como espaço, tempo, ritmo; como cenário e substância de nossa vida.

O tema da vida cotidiana e da crítica da vida cotidiana encontra suas raízes no pensamento moderno e se desenvolve no marco da Psicologia Social pichoniana a partir de alguns teóricos como: Friedrich Hegel (1770-1831) e a Fenomenologia do Espírito; George Lukács(1885-1981) e, em particular, Henri Lefebvre (1901-1991), que falava da ‘profundidade sem mistério da vida cotidiana’. Esta ‘profundidade’ se reporta à necessidade de indagar pelas relações que os homens estabelecem entre si e com a natureza em função de suas necessidades dentro de um determinado sistema produtivo.

Todos nós estamos imersos na vida cotidiana e em seus processos e, nesta experiência concreta, nem sempre é possível vê-la como um objeto de conhecimento ou de reflexão, mas pelo contrário, a capacidade de enxergar os fatos e fenômenos de maneira objetiva se perde e há uma tendência a “naturalizar” tais fatos e fenômenos sem problematizá-los e sem romper com a “familiaridade encobridora” ou “familiaridade acrítica”. O que é familiar se converte assim no desconhecido, pois não é questionado e nem problematizado. Trata-se de um ‘mecanismo irreflexivo de ação’, no qual se naturaliza uma relação de pseudoconhecimento ou desconhecimento. Segundo Ana Quiroga (1997), esta é uma posição acrítica que remete ao condicionamento de uma adaptação passiva às condições concretas de existência.

Na primeira parte deste capítulo, colocamos que a Psicologia Social de Pichon-Rivière pode ser considerada como uma Psicologia Social crítica, tendo em vista que ela se inscreve em uma ‘crítica da vida cotidiana’. Isto nos remete à possibilidade de que podemos adotar um olhar diferente em relação à compreensão dos fatos e fenômenos sociais, rompendo com os mitos e superando a ilusão em relação a eles, desvelando o que está por trás destes fatos, questionando-os. Para Quiroga (1996), fazer esta crítica da vida cotidiana nos permite questionar quais são os mecanismos através dos quais cada sistema social produz os sujeitos aptos para sua continuidade e desenvolvimento, ou seja, saber o projeto que subjaz e organiza o processo de socialização/educação.

A crítica é um interrogar os fenômenos e as relações, na busca de suas leis internas, de sua essência. Esse interrogar tira o véu da familiaridade e supera o pseudo-conhecimento. Introduce uma distância adequada entre o fato e o sujeito, que se transforma assim em sujeito cognoscente. Inclui a consciência e a reflexão aí onde havia mecanismos de ação irreflexiva e representação acrítica”. (QUIROGA, 1998, p. 74).

Trata-se, pois, de uma análise mais criteriosa da maneira como o sujeito produz e reproduz sua vida cotidianamente, a partir de suas necessidades. É esse processo dialético

entre experiência concreta do sujeito na cotidianidade e seus processos subjetivos que resultarão na formação dos comportamentos e das modalidades de interação neste contexto.

Quando falamos, portanto, de analisar criticamente a realidade, a experiência concreta do sujeito e suas relações e comportamentos, falamos da possibilidade de compreender, de maneira mais objetiva, a estrutura vincular e social que está na base da construção da pessoa, dos grupos e da sociedade. E, aqui, propomos uma crítica do vínculo, essa relação social, elementar, primária, o âmbito no qual, de forma mais imediata, se manifestam as necessidades dos sujeitos e o seu destino social de gratificação ou de frustração (QUIROGA, 1997).

A análise da cotidianidade nos permite então avaliar, tomando como referência um critério de saúde, que vínculos, que estruturas grupais, que organizações institucionais e comunitárias promovem a adaptação ativa de seus integrantes, desde as formas nas quais nestas estruturas se determina, se organiza a experiência dos homens, seu encontro ou desencontro com os objetos de sua necessidade (QUIROGA, 1997, p. 22)

Nesse sentido, percebe-se não só a importância desta crítica da vida cotidiana, sobretudo em culturas como a nossa, na qual se percebe uma fragilidade em relação à capacidade de questionamento, problematização e reflexividade no que diz respeito às experiências de pensamentos, sentimentos e ações, como, também, à sua estreita relação com o conceito de “adaptação ativa à realidade” em Psicologia Social.

O Conceito de “adaptação ativa à realidade” é um conceito central em nosso estudo, cujo objetivo geral pretende a investigação da relação de influência e/ou determinação entre a autoridade reconhecida no vínculo parental e o processo de adaptação ativa à realidade do adolescente na vida cotidiana. Questionamos de que maneira esta estrutura vincular, através da autoridade exercida, possibilita ao adolescente adaptar-se ativamente, ou seja, de que maneira esta estrutura vincular e a autoridade nela instituída viabilizam a promoção dos recursos necessários para a construção da adaptação ativa à realidade do adolescente em relação a si próprio (e aos processos de mudança aos quais está submetido), à família e ao contexto social ao qual pertence?

Tendo como ponto de partida o âmbito da saúde mental, Enrique Pichon-Rivière (1994) afirma que a adaptação ativa à realidade pode ser tomada como um critério básico de saúde e está indissolivelmente ligada aos processos de aprendizagem. O sujeito sadio, na medida em que apreende a realidade e a transforma, também modifica a si mesmo, entrando em um interjogo dialético, no qual a síntese que resolve uma situação dilemática transforma-se no ponto inicial ou tese de outra antinomia, que deverá ser resolvida nesse contínuo

processo em espiral. A aprendizagem da realidade se dá através do confronto, manejo e solução integradora dos conflitos. Assim, a rede de comunicação é constantemente ajustada, e só assim é possível elaborar um pensamento capaz de um diálogo com o outro e de enfrentar a mudança (PICHON-RIVIÈRE, 1994, p. 03).

De acordo com Quiroga (1998), este termo foi escolhido por Pichon-Rivière para contrapor à concepção hegemônica e sua função de controle social e “domesticação subjetiva”, tendo em vista que tal concepção dominante propõe uma “adaptação passiva” ou o cumprimento de requisitos de convivência que não implicam transformação do sujeito e nem consciência das dificuldades e resolução dos conflitos, havendo uma relação empobrecida consigo mesmo e com o mundo (QUIROGA, 1998, p. 162)

Compreendemos que o conceito de adaptação ativa à realidade se originou do âmbito da saúde mental e, num momento posterior, ele extrapola este âmbito e começa a ser utilizado para a compreensão dos processos de aprendizagem dos sujeitos em relação a si próprio, aos outros e à realidade social, tendo como suporte a Psicologia Social. Nesta perspectiva, embora a realidade exista independentemente da vontade do sujeito, este pode conhecê-la e transformá-la. É este reconhecimento da realidade e o lugar do sujeito diante dela que leva Pichon-Rivière a falar de “adaptação”, e o reconhecimento da capacidade criativa, prática e crítica deste reflete a conotação “ativa”.

Para Quiroga (1998), “adaptação ativa à realidade” é uma das definições mais significativas de Pichon-Rivière. Em seu livro *Crítica de la vida cotidiana*, que escreve com Josefina Racedo (1996), Quiroga propõe a discussão sobre o assunto quando abordam as complexas relações dos sujeitos entre si e com a realidade em função de suas necessidades.

Neste contexto, a adaptação ativa à realidade está de mãos dadas com a crítica da vida cotidiana que, por sua vez, nos permite romper com a familiaridade encobridora, “problematizando o óbvio”, buscando o que está latente ou o que está implícito em todo processo, em todo texto e em todo contexto; trazer à tona, indagar, desconstruir o que, aparentemente, já foi desconstruído, mas que, na essência, permanece o mesmo. Esta forma de pensar, sentir e agir é, aliás, condição imprescindível a todo pesquisador em qualquer área do conhecimento e à família quando pensamos em sua tarefa de socialização.

Entende-se como “adaptação ativa à realidade”:

[...] as possibilidades que tem o sujeito de desenvolver uma ação transformadora de si e do contexto. E durante este tempo vai desenvolvendo o conceito de consciência crítica como parte desta adaptação ativa. Que é a

consciência crítica? É o reconhecimento das necessidades próprias e das necessidades da comunidade a qual pertence. Ou seja, que de fato a adaptação ativa inclui a prática política em seu mais amplo sentido. Por quê? Porque uma adaptação ativa se alcança em uma práxis. (...) Falamos de uma adaptação ativa, quando se consegue romper com a ilusão e construir a própria representação da realidade. (RACEDO, 1996, p. 82).

Adaptar-se ativamente à realidade significa questionar os processos de alienação que atravessam os diversos âmbitos da vida cotidiana – psicossocial, sociodinâmico, institucional e comunitário. Significa não acatar, de forma submissa, as condições e regras impostas pelas estruturas hierárquicas e autoritárias da sociedade moderna de consumo que, não raras vezes, veicula padrões culturais empobrecidos e representações estereotipadas das relações, pessoas e objetos, muitas vezes tratando-os como mercadorias ou produtos, por exemplo. Significa contrapor-se ativamente a essas condições, atuando como um sujeito protagonista e consciente de seu pensar e fazer no mundo e pelo mundo.

De modo geral o discurso que circula no contexto da sociedade de consumo, é de que não existem alternativas adaptativas a não ser acatar a mensagem repassada e reproduzida de que a única saída é a reprodução das formas relacionais engendradas pela cultura de mercado, nas quais as relações passam a ser equiparadas a mercadorias ou produtos. Também outros emergentes sociais como o desemprego, a violência e a pobreza não são problematizados e vistos de maneira contextualizada em sua relação com a estrutura histórica e social, mas são isolados e separados dos processos que os engendram.

Isto faz parte do que chamamos, na Psicologia Social, de ‘adaptacionismo’ (Quiroga, 1998). Processo adaptativo bastante comum na realidade contemporânea, considerando a cultura de massa e de consumo difundidas pelo capitalismo neoliberal e, com este, as tendências ao individualismo, ao imediatismo, ao utilitarismo e à ‘vida líquida’ (BAUMAN, 2000). De acordo com Quiroga (1998), tal conduta está intimamente ligada ao processo de alienação e requer uma subjetividade fragmentada.

Se deterioram os processos de simbolização, já que o sujeito não pode pensar e nem pensar-se. Não pode tomar-se autonomamente a si mesmo nem a realidade como objeto de conhecimento. Isto resulta também uma defesa frente à ameaça interna e externa diante de uma perigosa vivência de vazio. Este processo é reforçado por um discurso do poder que exerce em forma sistemática e perversa a negação da percepção. (QUIROGA, 1998, p. 74-75).

O sujeito está fragmentado e, por isso mesmo, desconhece suas próprias necessidades, potencialidades, desejos, sentimentos, história e relações. Assume, assim, uma conduta

espontânea, negando ou reprimindo seus conflitos, acatando o discurso de um outro em uma relação de submissão (QUIROGA, 1998).

No mundo do trabalho, por exemplo, o sujeito não só assume sua tarefa, mas deve estar apto a desenvolver outras habilidades e técnicas para satisfazer a organização e suas demandas, como também estar disponível quase que em tempo integral – o que se nota quando o sujeito ainda permanece vinculado através da tecnologia de rede. Em seu livro: “A corrosão do caráter: o desaparecimento das virtudes com o novo capitalismo, Richard Sennett problematizou este assunto, quando aborda o ‘capitalismo flexível’. “Pede-se aos trabalhadores que sejam ágeis, estejam abertos a mudanças a curto prazo, assumam riscos continuamente, dependam cada vez menos de leis e procedimentos formais”. (SENNETT, 2012, p. 9).

Sennett (2012) questiona o vínculo que se estabelece entre o sujeito e o trabalho, no sistema do capitalismo tardio ou ‘capitalismo flexível’ e os processos gerados em relação ao ‘caráter’ destes sujeitos que acabam se submetendo e acatando os mandatos do capital e as exigências massivas do trabalho que, em geral, são incompatíveis com projetos pessoais de longo prazo, compromissos mútuos duradouros, como é a família, etc. Nesse processo, o sujeito não pode ver a si mesmo como objeto de conhecimento, refletindo sobre suas reais necessidades e prioridades, o que pode levar a um empobrecimento subjetivo e à vivência do vazio. Quiroga (1998) chama esse tipo de subjetividade de “subjetividade light”.

Frente à impossibilidade de simbolizar e elaborar o vazio, a angústia, a frustração e a raiva, o sujeito pode reproduzir comportamentos agressivos ou violentos para diminuir sua ansiedade ou, ainda, recorrer a uma atitude absolutamente passiva e inerte diante da realidade, adaptando-se passivamente. Outro tipo de conduta pode ser o comportamento melancólico, no qual o sujeito rompe os laços sociais, se isola, depositando em si toda responsabilidade pela impotência e perda, o que pode levá-lo a diferentes formas de autodestruição (QUIROGA, 1998).

Na família, podemos identificar como uma conduta ‘adaptacionista’, a negação ou rejeição dos processos de mudança e ciclos de vida familiar, como, também, das contradições e conflitos inerentes a este grupo, ou, ainda, de sua ‘dimensão dramática’. Todos estes aspectos e processos fazem parte não só da família, mas também da existência humana e da vida cotidiana; negá-los é, pois, negar a própria experiência e, portanto, a vida, e nesta as possibilidades de aprendizagem, de superação e de adaptação ativa à realidade.

Não obstante, para a Psicologia Social, que se sustenta em uma crítica da vida cotidiana, o processo de adaptação ativa à realidade é sinônimo de aprendizagem, criatividade e transformação e estas, por sua vez, são práticas da prevenção e promoção da saúde psicossocial do ser humano. Por outro lado, nos perguntamos: como prevenir e promover a saúde psicossocial em um mundo onde prevalece, cada vez mais, uma “cegueira moral”, que expressa a fragmentação subjetiva e social e a consequente ausência de sensibilidade dos homens na ‘modernidade líquida’? (BAUMAN e DONSKIS, 2014).

Somando-se a isto, pareceria que a cultura da queixa e da ‘crítica pela crítica’, se instalou em nosso cotidiano devido à presença de um mal-estar constante e da ausência da tão necessitada função de apoio social, institucional ou grupal. “A queixa pode funcionar como uma forma ilusória e alienada de apoio em face do vazio que se sente insondável”. (QUIROGA, 2009).

Como vimos acima, podemos entender a noção de ‘adaptação ativa à realidade’ como sinônimo de algumas outras noções na Psicologia Social de Pichon-Rivière, como transformação, criatividade e aprendizagem, tendo em vista que todas estas são tidas como práticas da prevenção e promoção da saúde psicossocial. Por esta razão, pensamos ser pertinente falar sobre o sujeito no processo de construção do conhecimento e aprendizagem, definindo, de modo mais detalhado, inclusive, o que significa ‘aprendizagem’ dentro desta perspectiva. Mas, antes, gostaríamos de problematizar um conceito bastante utilizado, considerando algumas premissas e demandas do contexto educativo atual, e que, ‘a priori’, teria relação com o conceito de ‘adaptação ativa à realidade’. Trata-se do conceito ou da noção de ‘*autonomia*’.

Não vamos aqui aprofundar sobre o conceito de autonomia, mas apenas abordá-lo em função do conceito com o qual trabalhamos de ‘adaptação ativa à realidade’, visando estabelecer algumas diferenciações para que não sejam confundidos, tendo em vista, inclusive, que, em alguns estudos mais recentes sobre adolescência, o tema da *autonomia* e da *emancipação* no processo educacional familiar e/ou escolar têm sido bastante explorados.

De acordo com a tese de Barbosa (2014), na área da Psicologia, que buscou estudar o desenvolvimento da autonomia em adolescentes e que apresenta uma vasta revisão de literatura acerca desta noção, esta habilidade pode ser definida como “a capacidade de dar direção à sua própria vida, definir objetivos, sentir-se competente e ter condições de regular suas próprias ações” (NOON, DEKOVIC e MEEUS, 1979, apud BARBOSA, 2014). A autora

acrescenta que a autonomia é uma tarefa desenvolvimental na adolescência e que ela vai se construindo nas redes deste adolescente com o meio relacional com o qual interage.

Sua análise mostra que há uma variedade conceitual e de instrumentos para a compreensão desta noção e que há uma associação desta habilidade com variáveis contextuais e de ajustamento e clima familiar. Fala de três aspectos: da autonomia como conceito, do desenvolvimento da autonomia e das variáveis relativas a essa habilidade. Daí aparecerem terminologias como ‘autonomia emocional’, ‘autonomia de decisão’, ‘autonomia cognitiva’. A autora conclui que a maioria dos artigos utilizou o conceito de ‘autonomia comportamental’ como conceito principal, sendo esta apresentada como o processo de tomar decisão ou a capacidade de regular o próprio comportamento (HAASE, TOMASIK, e SILBEREISEIN 2008; PETERSON, BUSH, SUPPLE, 1999 apud BARBOSA, 2014).

Nestes termos, pensamos que a noção de adaptação ativa à realidade não deve ser confundida ou mesmo reduzida ao referido entendimento de autonomia, tendo em vista que aquela é mais complexa e mais abrangente, como já demosmos acima. Adaptar-se ativamente à realidade pressupõe recursos e condições que não se traduzem apenas por habilidades e capacidades de decidir e regular o próprio comportamento, estando este, muitas vezes, submetido às demandas do capital e às regras e normas deste contexto social. Em todo caso, poderíamos considerar a autonomia como um elemento inserido no processo de adaptação ativa à realidade, tendo em vista que ela também estaria relacionada às matrizes de aprendizagem do sujeito e, portanto, às suas experiências de pensamentos, sentimentos e ações.

Acreditamos que seja necessário questionar e problematizar o sentido atribuído ao termo ‘autonomia’ neste contexto que valoriza e estimula a cultura de consumo, sobretudo nas pesquisas que abordam a classe média urbana (classe que privilegamos em nosso estudo) que, inclusive, de acordo com a pesquisa de Barbosa (2014), são maioria na discussão da autonomia, o que é compreensível, considerando o fato de que, nas classes populares, os sujeitos nascem em condições concretas de existência bem diferentes da classe mais favorecida, o que os leva, desde cedo, à busca de estratégias de sobrevivência e adequação à realidade social.

Dentro desta lógica liberal capitalista, que reflete uma “cultura da performance” (BENDASSOLLI, 2004), o sentido de autonomia pode estar sendo modificado, dando lugar a outra forma de autonomia, podendo esta ser vista como a capacidade adquirida pelos sujeitos para saberem lidar com as demandas do capital e do mercado, bem como para se adequarem, de maneira competitiva, rápida e ágil, às normas e regras sociais até para que não sejam

excluídos. De acordo com o sociólogo francês Alain Ehrenberg (2004), saímos do mundo da disciplina de Michel Foucault da década de 70, para entrar no “mundo da autonomia”, no qual as expectativas aumentaram, mas não as possibilidades de realizá-las. Nesta perspectiva, a autonomia se converte em uma espécie de norma instituída pela “sociedade do desempenho” (BYUNG-CHUL HAN, 2017), da qual o indivíduo é soberano em seu sucesso ou fracasso.

Eis a razão pela qual defendemos a ideia de questionar a noção e o sentido de autonomia no atual contexto. Não vislumbramos, nesta perspectiva, nem o reconhecimento e consciência de si próprio e de suas necessidades, e nem o reconhecimento e consciência das necessidades coletivas da comunidade a qual o sujeito pertence. A educação familiar e a educação escolar também são afetadas por esta “sociedade do desempenho”, inclusive, não é por acaso que os índices de ansiedade entre adolescentes e jovens dentro das escolas têm aumentado consideravelmente como vemos na pesquisa realizada pela Fundação Varkey, em parceria com a Populus (2017), que evidencia que, dentre os fatores ou âmbitos geradores de ansiedade, no Brasil, 58% dos jovens elegeram “dinheiro”; 45% marcaram “escola” e 35%, marcaram “família”.

Assim, é preciso repensar o que, de fato, está em questão quando ouvimos, por exemplo, a expressão “o adolescente deve conquistar sua autonomia?” Como se dá a representação desta “autonomia” na classe média urbana inserida numa economia de mercado e de consumo? Não seria uma ‘autonomia assistida’? Uma autonomia voltada para o desempenho e satisfação individual apenas?

Podemos, ainda, trazer outro sentido de autonomia, que, para nós, está mais próximo da noção de adaptação ativa à realidade. Trata-se do sentido proferido por Paulo Freire (2015) quando este aborda os elementos necessários para a prática educativa. A ‘Pedagogia da autonomia’ de Freire (2015), remonta ao sentido postulado pela Psicologia Social, podendo ser resumida como uma prática político-pedagógica, calcada em valores éticos voltados para a cidadania responsável e para a apropriação crítica do conhecimento e sua recriação. A seguir, falaremos mais a respeito desta pedagogia quando abordarmos o sujeito no processo de construção do conhecimento e aprendizagem.

2.3 O SUJEITO NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: EDUCAÇÃO E CONSTRUÇÃO DAS MATRIZES DE APRENDIZAGEM

No intuito de compreender, de maneira mais objetiva, o processo de construção das matrizes de aprendizagem, sobretudo no âmbito familiar e, em consequência, entender os caminhos e descaminhos para a construção da adaptação ativa à realidade do adolescente, falaremos a seguir sobre alguns aspectos relativos ao processo de construção do conhecimento e da aprendizagem na perspectiva da Psicologia Social e seus diálogos com algumas teorias da educação.

Em cada experiência de conhecimento do sujeito, segundo Quiroga (1997), há uma aprendizagem explícita que se objetiva e condensa em um conteúdo ou habilidade; mas, além disso, esta aprendizagem deixa um registro, inaugurando em nós uma modalidade de ser-no-mundo, de interpretar o real, de ser-o-mundo para nós. Esta é uma aprendizagem implícita, profunda, estruturante; “um aprender a aprender” que nos conduz pelo caminho da constituição em ‘sujeitos de conhecimento’.

Esta aprendizagem pode ser traduzida como a possibilidade de ‘organizar e significar’ as nossas experiências de pensamentos, sentimentos e ações. Desse modo construímos hábitos e aprendizagem, modos de perceber e nos conduzir em relação ao conhecimento, configurando uma ‘atitude de aprendizagem’, ou seja, modalidades relativamente estáveis e organizadas de pensamento, sentimento e ação frente ao objeto de conhecimento e ao ato de aprender (QUIROGA, 1992).

No capítulo anterior já definimos o conceito de matriz de aprendizagem ou modelo interno e, aqui, gostaríamos de realizar a sua conexão com os processos de educação e aprendizagem na família como, também, na escola –levando-se em conta que grande parte das aprendizagens significativas no período da adolescência ocorre no âmbito escolar.

Tomando Quiroga (1997), podemos entender, a priori, que: quando um adolescente pode se colocar e questionar, revelando a sua opinião e atitude, seja na família ou na escola, ele está expressando um aspecto de sua matriz ou modelo interno de aprendizagem; mas, por outro lado, quando ele aceita a palavra de alguém, negando a sua própria experiência, sem criar as possibilidades de diálogo e troca, ele está revelando, também, uma modalidade de interagir na qual está predominando a falta de protagonismo.

O que faz com que um adolescente tenha uma atitude mais protagonista do que o outro? O que leva alguém a desenvolver matrizes mais possibilitadoras do ponto de vista relacional e da aprendizagem? O que leva alguém a manifestar seu entendimento dos assuntos cotidianos ou a evitar situações de confronto? O que faz com que o adolescente reproduza a cultura da queixa ou da reclamação sem sentido, desprovidas de uma atitude crítica e propositiva de mudança? O que leva o adolescente a mover-se em seu horizonte de maneira mais construtiva e consciente?

As possíveis condutas ou comportamentos que respondem a tais questões podem ser tomados como sendo o resultado das matrizes de aprendizagem ou modelos internos apreendidos na história vincular e social destes sujeitos. Nesse sentido, a escola é um espaço fundamental para o processo de construção das matrizes ou, ainda, para a ratificação ou ressignificação de modelos internalizados na família, até porque, o sujeito, agora ‘aluno’, já vivenciou aprendizagens essenciais para sua vida no grupo familiar ao assumir outros papéis anteriormente como o papel de filho e o de irmão.

Sabendo que o espaço escolar é também formador das matrizes de aprendizagem ou, ainda, âmbito no qual o adolescente pode redefinir alguns modelos internalizados na família, acreditamos que seja importante abordar, de maneira breve, alguns aspectos relativos a tal espaço e a algumas noções atreladas a este espaço escolar. Uma delas é o entendimento da noção de ‘ensinar’, relacionada, por sua vez, às noções de ‘educar’, ‘instruir’ e ‘informar’.

Tais noções, em geral, se confundem em muitos discursos, dependendo da perspectiva utilizada, mas cremos que elas podem e devem ser diferenciadas, até por conta do fato de presenciarmos, cotidianamente, um mundo de máxima aceleração no que diz respeito às interações presenciais e virtuais, como, também, da escuta, visualização e absorção de todo tipo e qualidade de informação através das mídias e redes sociais.

No dicionário de português Aurélio, a palavra ‘ensinar’ significa “transmitir conhecimento”, “indicar”, “mostrar”, “pregar”, “doutrinar”. Entretanto, para o educador Paulo Freire (2015), que, a nosso ver, contribuiu bastante para uma compreensão mais rica acerca do processo de ensino/aprendizagem dentro de uma perspectiva crítica, ensinar não é sinônimo de “transmitir conhecimento”. Ensinar é uma especificidade humana. Trata-se de um saber necessário tanto para quem ensina quanto para quem aprende, em todas as suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica. Partindo desta ideia, Freire (2015) elenca alguns saberes necessários, enfocando a prática docente, dos quais destacamos alguns:

- Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade;
- Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo;
- Ensinar exige liberdade e autoridade;
- Ensinar exige saber escutar;
- Ensinar exige a tomada consciente de decisões;
- Ensinar exige saber que a educação é ideológica;
- Ensinar exige disponibilidade para o diálogo;
- Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível.

Concordamos com a importância de cada um desses saberes para uma reflexão do processo educativo tanto do ponto de vista do professor, quanto do ponto de vista do aluno, mas tomaremos apenas três deles, no intuito de termos mais objetividade quanto ao foco em relação à nossa problemática, como, também, porque os saberes escolhidos são pouco problematizados no campo da pedagogia ou, pelo menos, são pouco problematizados dentro de uma ótica de proposição real de alternativas de enfrentamento e superação dos desafios, como é o caso da ótica de Paulo Freire (2015). São eles: Ensinar exige liberdade e autoridade; Ensinar exige saber que a educação é ideológica; Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo.

Freire (2015) aponta que ainda não conseguimos resolver o problema da tensão entre liberdade e autoridade. Inclinados a superar a tradição autoritária, tão presente entre nós, resvalamos para formas licenciosas de comportamento e descobrimos autoritarismo onde só houve o exercício legítimo da autoridade. (FREIRE, 2015, p. 102)

Dentro de uma prática democrática, a grande questão que se coloca é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade. Quanto mais criticamente a liberdade assuma o limite necessário tanto mais autoridade ela tem, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome. (FREIRE, 2015).

A liberdade é um exercício diário e deve incluir a tomada de decisão em relação às nossas vidas e aos fatos que se nos apresentam, como, também, a responsabilidade pelas consequências destas tomadas de decisão. Por isso os professores devem abrir espaço para a liberdade dos adolescentes para que eles próprios assumam, em algum momento, sua liberdade e tomem decisões em suas vidas, sendo conscientes das consequências que podem

surgir de tais decisões. Afinal, o adolescente não pode aprender por ele mesmo se não decide nunca e se há sempre a intervenção dos pais ou professores em sua decisão, ou pior, se estes sempre decidem por ele. O papel dos pais, através de sua autoridade, é analisar com os filhos as possíveis consequências da decisão a ser tomada, ressaltando que é preciso assumir tais consequências quaisquer que sejam. “É nesse sentido que a pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas de liberdade.” (FREIRE, 2015, p. 105)

Para Freire (2015), não há como separar a liberdade da autoridade e vice-versa, embora haja uma relação tensa, contraditória e não mecânica entre ambas. Ainda assim, é preciso assegurar o respeito às duas, sobretudo no âmbito da educação. Com isso ressaltamos o caráter dialético do processo formativo – é preciso ter limites para gerar liberdade e utilizar autoridade para gerar “autonomia” – e, portanto, matrizes de aprendizagem mais criativas e menos empobrecidas e rígidas. Até onde nossas experiências de aprendizagem e as matrizes nelas configuradas, favorecem ou dificultam a apropriação do real? Até que ponto favorecem ou dificultam a construção da adaptação ativa à realidade?

Compreender o caráter dialético do processo educativo e formativo nos leva à necessidade de ressaltar que não há prática educativa desvinculada da prática ideológica. A escola e a família refletem, não raras vezes, valores, ideias e representações que estão relacionados à ideologia predominante que perpassa todo processo social. E a lógica ideológica atual, por sua vez, é produzida, reproduzida, difundida e estimulada pela cultura de mercado, do lucro e do consumo, estando, muitas vezes, implícita na organização da vida cotidiana. Ela está relacionada, ainda, à ocultação da verdade dos fatos e com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna “míopes”. (FREIRE, 2015)

O discurso da globalização que fala em ética esconde, porém, que a sua ética é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optarmos, na verdade, por um mundo de gente. O discurso da globalização astutamente oculta ou nela busca penumbrar a reedição intensificada ao máximo, mesmo que modificada, da medonha malvadez com que o capitalismo aparece na história. (FREIRE, 2015, p. 124)

Nesse sentido, remetemo-nos, mais uma vez, a um dos fenômenos que fazem parte da vida cotidiana que é o ‘mecanismo irreflexivo de ação’, trazido quando abordamos o tema da ‘crítica da vida cotidiana’ anteriormente e, é claro, à possibilidade da construção de uma adaptação ativa à realidade. ‘O mecanismo irreflexivo de ação’ leva, por sua vez, a outro

processo que é a ‘naturalização’ dos fatos sociais e dos fenômenos sem um questionamento, problematização ou reflexividade em relação a estes. Em razão disto, um caminho para a educação, seja esta formal ou não, deve estar consciente ou, pelo menos, buscar os instrumentos para a tomada de consciência destes processos. Como diz Freire (2015), um professor deve estar advertido do poder do discurso ideológico, começando pelo que proclama a morte das ideologias (FREIRE, 2015).

Julgamos importante, também, chamar atenção para um modelo de educação no qual seja possível a inclusão da problematização ou questionamento das matrizes ou modelos internos dos sujeitos, ou seja, que não se busque apenas a apropriação do conhecimento e do saber, mas que também possam ser criados, no âmbito escolar, espaços para repensar os modos através dos quais os alunos se aproximam deste objeto de conhecimento e do saber. Como se situam perante o processo de aprendizagem. Como ‘aprendem a aprender’. E, aqui, lembramos o conceito de aprendizagem para Pichon-Rivière (1994) como apropriação instrumental da realidade para transformá-la e transformar-me. Ou seja, o conceito de aprendizagem, para Pichon-Rivière, compromete os referenciais subjetivos e, portanto, as matrizes de aprendizagem. E como isso se dá nos tempos atuais?

Gladys Adamson (2017) pontua que Pichon-Rivière chama a atenção para o fato de que a subjetividade moderna é um tipo especial de subjetividade; sua estrutura subjetiva está sujeita a constantes mudanças e a permanentes demandas relativas aos processos de desestruturação e reestruturação. A crise da modernidade não é algo que acontece só no mundo externo; mas constitui, também, o drama subjetivo de cada sujeito moderno singular. É uma subjetividade que deve estar preparada para lidar com a incerteza, para sustentar-se diante de uma condição de ‘precariedade de sentido’ que caracteriza a nossa cultura pós-moderna (ADAMSON, 2017). É neste contexto que o sujeito deverá construir um “aparato para pensar a realidade”, pois é através deste aparato que poderá perceber, distinguir, conhecer e intervir na realidade.

Assim, estabelecemos a relação com o princípio trazido por Freire (2015) quando este afirma que ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Aqui vemos dois aspectos: um relativo à formação e transformação de si e outro referente ao contexto social e aos mecanismos inseridos neste contexto. A intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço da reprodução da ideologia dominante, quanto o seu desmascaramento. Nunca é só uma coisa ou só a outra. (FREIRE, 2015). Por este motivo, a ruptura da ‘familiaridade encobridora’

sempre é possível e, com isso, um olhar e uma intervenção que ponha à frente o ser humano e não o poder, o mercado e o lucro.

A educação proposta pelo professor e pesquisador chileno Claudio Naranjo (2015), traz uma forma inovadora de compreender o processo educativo, aproximando-se da ideia de educação voltada para a transformação de si e da realidade, porque se insere numa proposta de educação integral das pessoas e não de uma educação conduzida pelas necessidades do Estado ou do mercado, que busca o controle social e o desenvolvimento unicamente de competências voltadas para a produção, ou seja, o “adaptacionismo”. Mas, pelo contrário, busca uma educação dirigida para promover a consciência crítico-reflexiva e a libertação. Uma educação com aprendizagem e mudança.

O desenvolvimento humano é muito mais do que informação e, sobretudo, muito mais do que o tipo de informação que agora ocupa os educadores, que não é sequer para a vida, senão, como dizia, para obter um papel que garanta o direito de entrada no próprio curso. Ao dizê-lo não pretendo que se despreze a avaliação da aprendizagem ou se deixe de lado o processo de seleção nas universidades ou no mercado de trabalho. Só quero chamar atenção de quão aberrante tornou-se a educação desde que a aprendizagem se processou mais a partir da consideração das boas ou más qualificações do que a partir do interesse em aprender. (NARANJO, 2015, p. 123).

Para Naranjo, a educação promete, em nosso tempo, o que já não podem prometer as religiões tradicionais, a tecnologia ou o movimento terapêutico, entretanto, para que esse potencial se expresse, a educação atual (até agora, sobretudo, um meio de socialização pelo qual uma cultura enferma se perpetua) deve se transformar em algo muito diferente (NARANJO, 2015, p. 119)

Embora em outro momento histórico, Hannah Arendt (1906-1975) traz uma grande contribuição para pensarmos a educação. Numa atitude de denúncia e rejeição à educação para fins políticos ou para a massificação dos sujeitos, Arendt (2013) aponta para o conceito de *natalidade* – o fato de todos nós virmos ao mundo ao nascer e de ser o mundo constantemente renovado mediante o nascimento. Falaremos mais acerca deste conceito no capítulo seguinte.

3 DA AUTORIDADE E OUTRAS NOÇÕES RELACIONADAS AO GRUPO FAMILIAR

Sendo a autoridade uma categoria base para a compreensão de nossa problemática, neste terceiro capítulo buscaremos detalhar sobre a origem etimológica desta categoria e discorrer sobre os possíveis sentidos e noções que lhe são atribuídos nas relações e nas representações sociais. Com base em alguns autores, falaremos, ainda, sobre o lugar no qual a autoridade é confundida com poder, objetivando maior discernimento entre tais noções, tomando como parâmetro o foco do nosso estudo no processo de educação e aprendizagem familiar, na autoridade parental e na construção da adaptação ativa à realidade do adolescente.

3.1 AUTORIDADE: ORIGENS, CONCEITOS E SENTIDOS

Perguntar-se pelo conceito, sentido e experiência da autoridade nos dias atuais é adentrar um caminho espinhoso, não só pelos obstáculos no campo conceitual, no qual a autoridade é facilmente confundida com outras noções, mas, principalmente, pelo fato de não visualizarmos, pelo menos não de forma clara e objetiva, experiências, exemplos e/ou referências práticas de autoridade aos quais poderíamos nos remeter em nossa vida cotidiana. O que é autoridade? Qual o sentido da autoridade? Podemos vislumbrar a experiência de autoridade nas diversas famílias que se apresentam atualmente? Nas escolas? Na sociedade de modo geral? Na política? Por que se fala tanto de “crise” ou “perda” da autoridade? Tais perguntas ratificam o nosso desafio para investigar a questão, tornando-se este desafio ainda maior quando se trata de investigá-la no âmbito familiar, sob a perspectiva do adolescente, levando-se em conta que a família se encontra em um profundo processo de transformação.

A crise da família é de origem social e não é possível negá-la ou liquidá-la como simples sintoma de degeneração ou decadência. Enquanto a família assegurou proteção e conforto aos seus membros, a autoridade familiar encontrou uma justificação. (...) Hoje, num mundo em que a capacidade técnica e a eficiência, diante de qualquer situação, começam a ser fatores decisivos para a sorte de cada indivíduo e quando a propriedade burguesa perdeu todo o conteúdo ou foi destruída num cada vez maior número de famílias, o conceito de herança foi esvaziado de todo sentido. (...) como a família já não garante, de forma segura, a vida material dos seus membros nem pode proteger suficientemente o indivíduo contra o mundo externo, que exerce uma pressão cada vez mais inexorável, ela é importante para fazer

respeitar as normas sexuais tradicionalmente impostas. (HORKHEIMER e ADORNO, 1956, p. 140).

A teoria crítica da escola de Frankfurt, sobretudo o pensamento de Horkheimer e Adorno (1956), nos ajuda a compreender a relação entre família e autoridade, na medida em que nos fornece elementos para uma leitura que busca desvelar os acontecimentos sociais e políticos que impactaram no interior da família ao longo dos anos. Tais autores abordam, dentre outros aspectos, as transformações no papel do pai, que deixou de ter o poder de outrora na família e perante a sociedade, e o processo de emancipação da mulher que, com o crescimento do mercado, transforma-se em mão de obra indispensável, deixando de desempenhar única e exclusivamente os papéis de mãe e dona de casa, papéis que antes eram assumidos integralmente.

Da sua relação com o pai, o filho apenas obtém a ideia abstrata de um poder e de uma força arbitrários e incondicionados; e procura então um pai mais forte, mais poderoso que o verdadeiro, que já não satisfaz a antiga imagem, enfim, um super-homem e super-pai como os que foram produzidos pelas ideologias totalitárias. O pai é, inclusive, substituído por poderes coletivos, como a classe escolar, o “team” esportivo, o clube e, por último, o Estado. (HORKHEIMER e ADORNO, 1956, p. 145).

Exemplificando com o regime de Hitler na Alemanha, como um modelo típico deste processo transferencial, tais autores questionam em que medida a transferência da autoridade paterna para a coletividade modificou a constituição intrínseca da própria autoridade. Para eles, nesse cenário, a autoridade torna-se mais abstrata e, portanto, cada vez mais implacável e desumana. Diante disto, poderíamos pensar em dois aspectos significativos para nosso trabalho: no esvaziamento da autoridade familiar e na possibilidade de uma nova forma de autoridade.

De fato, hoje, podemos pensar num esvaziamento da autoridade familiar, principalmente se tivermos como parâmetro comparativo a família e sua estrutura há trinta anos. As intensas mudanças sociais e culturais, sobretudo a partir da década de 80, geraram profundas mudanças nas famílias, em seus papéis e em suas dinâmicas relacionais, alterando as relações de autoridade. Numa análise histórica das formas de sociedade, mesmo nas mais primitivas comunidades do passado, como nas mais evoluídas, sempre houve grupos de pessoas governando o resto da população, como coloca Horkheimer (1992), as formas se caracterizavam pela dominação ou subordinação de classes; todas as relações e formas de reação se achavam sob o signo da autoridade.

Enquanto no apogeu do período burguês havia uma fecunda interação entre família e sociedade, no sentido de que a autoridade do pai era fundamentada pelo seu papel na sociedade e a sociedade renovada com o auxílio da educação patriarcal para a autoridade, a família naturalmente imprescindível torna-se agora um problema de mera técnica governamental. (HORKHEIMER, 1992, p. 236)

No próximo capítulo, buscaremos analisar as transformações sociais e culturais pelas quais a família passou e ainda vem passando e, portanto, as mudanças nos seus papéis e nas suas relações de autoridade, sobretudo aquelas relacionadas ao papel do pai e o poder paterno. Nosso intuito é trazer elementos históricos e sociais que expliquem as transformações na autoridade do pai e, conseqüentemente, em seu papel na família na atualidade.

A perspectiva da filosofia política de Hannah Arendt (1906-1975) nos possibilita não apenas elucidar elementos relativos à origem histórica e social do conceito de autoridade e o próprio conceito em si, mas também nos permite uma compreensão dos processos sociais e políticos que ressoaram na construção da cultura e da educação, criando formas de representações sociais e modalidades de interação de acordo com as premissas desta cultura. Buscar a compreensão destes processos é, pois, no nosso modo de ver, buscar compreender a família, seus vínculos e os processos de aprendizagem aí instituídos, o que faz parte dos nossos objetivos.

A categoria de “natalidade” em Arendt, por exemplo, nos permite a articulação com “o novo” no sentido da mudança e da renovação que as novas gerações trazem em si. Como ela própria coloca, “a essência da educação é a natalidade, isto é, o fato que seres nascem para o mundo” (ARENDR, 2013, p. 223). É tarefa da educação, portanto, acolher e introduzir as crianças num mundo que é anterior a elas e que permanecerá depois delas. Assim, a responsabilidade dos pais para com seus filhos – o que pressupõe assumir sua autoria/autoridade – leva-os, de certo modo, a garantir a responsabilidade destes para com o mundo.

Pensamos que a discussão sobre autoridade e adaptação ativa à realidade se dá, em nosso trabalho, a partir do olhar do adolescente, embora dentro do enfoque educacional familiar, e, por isso, necessitamos de uma compreensão mais vasta da abordagem de Arendt acerca da temática da educação seja ela formal ou aquela relativa ao âmbito da família. Tal perspectiva nos permitirá repensar sobre a expressão que se difundiu nos últimos anos: a “crise da educação” e, é claro, sobre sua relação com a “crise da autoridade”.

Em sua obra intitulada “Entre o passado o futuro” (2013), Arendt discorre, a partir de sua visão político-filosófica, sobre vários assuntos interligados, a saber: a relação entre a

tradição e a época moderna; o conceito antigo e moderno de história; o que é autoridade; a crise da educação; o que é liberdade; a crise na cultura e sua importância política e social; verdade e política; e sobre a conquista do espaço e a estatura humana.

Acreditamos que todas estas temáticas estão interligadas histórica, social e politicamente e são tomadas pela urgência de reflexividade ou pela busca de algum esclarecimento diante das várias dificuldades que se apresentam na atualidade e seu contexto sócio-político, afetando, também, outras áreas como a família. Arendt afirma, entretanto, que sua intenção nestes ensaios não é, de modo algum, defender alguma verdade ou trazer respostas ou, em suas próprias palavras, “reatar o fio rompido da tradição ou inventar algum expediente de última hora para preencher a lacuna entre o passado e o futuro” (ARENDR, 2013, p. 41). Para ela, o mais importante é “como movimentar-se nessa lacuna – talvez a única região onde algum dia a verdade venha a aparecer”.

A “perda” ou “crise” da autoridade está relacionada diretamente à perda da tradição e à lacuna que se abre, com a modernidade, entre passado e futuro. Entretanto, como falar de “perda” ou “crise” da autoridade sem antes retomarmos a origem do conceito e seus sentidos históricos, como, também, abordar algumas experiências em diferentes contextos?

O que é a autoridade? É o título do texto contido na referida obra de Arendt, com o qual ela não só define o assunto a ser abordado, mas, fundamentalmente, expressa o caráter reflexivo e crítico de seu pensamento, quando ela própria desconstrói sua pergunta, afirmando que seria bem mais pertinente perguntar ‘o que foi’ e não ‘o que é’ a autoridade, tendo em vista que esta desapareceu do mundo moderno. Tal caráter se mostra, ainda, no desenvolvimento de seu texto que, em nenhum momento, pretende chegar a uma resposta para tal pergunta, mas pontua, através de uma análise histórica profunda, a origem do conceito e da experiência da autoridade e como esta foi se extinguindo no mundo moderno, evidenciando, gradativa e firmemente, a sua compreensão sobre o assunto. Temos que dizer que, na esteira de Hannah Arendt, aprendemos, mais uma vez, que nascemos mais para questionar do que para responder.

Recorrendo aos filósofos gregos, Platão e Aristóteles, Arendt discorre sobre a ‘polis’ grega, a esfera política na qual os homens livres se uniam para a ação e através da qual, dentre outras questões, buscaram chegar a um conceito de autoridade. No entanto, todos os exemplos trazidos por tais filósofos eram baseados não na esfera pública, e sim, na esfera privada da vida doméstica e, por este motivo, seus argumentos não se sustentavam em relação ao conceito de autoridade na esfera pública, cujo sentido era outro.

Quanto a isto, Arendt abre um parêntese para pontuar que os exemplos de Aristóteles foram muito importantes para compreender a autoridade na esfera da vida doméstica, tendo em vista que “é fato ser a necessidade de autoridade mais plausível e evidente na criação e educação do que em qualquer outra parte” (p.161). E, em outro ensaio, ela aprofunda esta colocação ao falar sobre a crise da educação.

É a partir da experiência da *fundação* da cidade de Roma que os romanos revelam sua ligação com o passado e com os antepassados, recorrendo sempre a este fato na relação com gerações posteriores e, portanto, mantendo a tradição. Para eles, o sentido de religião estava na etimologia da própria palavra “re-ligare” ou “ligar-se a”, ou seja, ligar-se ao passado.

No âmago da política romana... encontra-se a convicção do caráter sagrado da fundação, no sentido de que uma vez uma coisa tenha sido fundada, ela permanece obrigatória para todas as gerações futuras. Participar na política significava, antes de mais nada, preservar a fundação da cidade de Roma (ARENDR, 2013, p. 162)

É neste contexto que surge, pela primeira vez, a palavra *AUCTORITAS* que, em latim, quer dizer autoridade, como também a palavra *AUCTOR* ou autor, que significa “aquele que está na origem de”, “que é a causa de”, aquele que é criador de algo, fundador, inventor. Tais palavras derivam do verbo *AUGERE* que quer dizer “aumentar”, “fazer crescer”, “incrementar”, “elevar”.

Os representantes da autoridade eram os mais velhos, os fundadores (autores) da cidade de Roma, aqueles que, segundo Arendt, “obtinham autoridade por descendência e transmissão (tradição) daqueles que haviam lançado as fundações de todas as coisas futuras, os antepassados chamados pelos romanos de *maiores*”. (ARENDR, 2013, p. 164)

Arendt fala, ainda, da era da Igreja Católica que, por sua vez, assumiu a filosofia grega na estrutura de suas doutrinas e crenças dogmáticas, amalgamando, assim, o conceito político romano de autoridade, que era inevitavelmente baseado em um início. Assim, com a crença religiosa, havia, agora, regras morais para todo comportamento inter-humano e medidas racionais para a orientação de todo juízo individual. Para Arendt, assim que algum dos elementos da chamada trindade romana: religião, autoridade e tradição – assim que algum deles fosse posto à prova ou eliminado, os outros dois não teriam mais segurança.

Assim começa um enfraquecimento do sentido da autoridade na experiência romana que, por fim, desaparece com a era da Igreja, não mais ressurgindo nas experiências políticas, ou mesmo no pensamento, nem mesmo com as tentativas das revoluções que se seguiram

como a da Revolução Francesa ou com os novos modelos políticos propostos por pensadores como Maquiavel e Robespierre.

(...) as revoluções da época moderna parecem gigantescas tentativas de reparar essas fundações, de renovar o fio rompido da tradição e de restaurar, mediante a fundação de novos organismos políticos, aquilo que durante tantos séculos conferiu aos negócios humanos certa medida de dignidade e grandeza (ARENDR, 2013, p. 185)

Podemos concluir, de maneira resumida, que, para Arendt (2013), há duas formas de expressão da autoridade. Uma na esfera pública, que se relaciona à política na qual os homens são livres e estão em igualdade para agir; ou seja, onde não há uma hierarquia, podendo haver certo grau de persuasão no uso do diálogo, objetivando o convencimento mútuo. E a autoridade que se expressa na esfera privada, da vida doméstica ou da família, que se baseia numa situação de hierarquia entre pais e filhos que estão em lugares e posições diferentes, onde os pais são “autores” do filho e, por isso podem/devem “incrementar” seu desenvolvimento. Nesse sentido, a autoridade pressupõe obediência. Mas, em nenhuma destas esferas, deve-se confundir autoridade com poder, coerção ou violência, pois tais noções são completamente diferentes para Arendt.

A nossa concordância com as ideias de Arendt (2013) acerca da compreensão da autoridade na esfera familiar, ratificou-se principalmente quando conhecemos sua profunda análise sobre os processos de educação na modernidade. Percebemos que o pensamento de Arendt sobre a educação é de grande contribuição para nossa investigação, levando-se em conta que buscamos compreender o papel da autoridade familiar no processo de construção da “adaptação ativa à realidade” do adolescente que, por sua vez, está ligado à construção das matrizes de aprendizagem no processo de socialização/educação, inicialmente na família e, posteriormente, na escola.

Por esta razão, abordaremos aqui, ainda neste tópico, a questão da educação ou, como Arendt (2013) mesmo pontua, a ‘crise da educação’. Para esta autora, esta ‘crise’ está relacionada ao contexto social mais amplo, embora não raras vezes ela seja tratada de maneira isolada. Este equívoco, bem como a ideia de lidar com a crise aderindo a noções pré-determinadas ou preconceitos, não só potencializa a crise como nos conduz a uma atitude passiva e não crítica diante da realidade, cegando-nos em relação às possibilidades de transformação, superação e mudança.

A autora relaciona alguns pressupostos da crise da educação e o primeiro deles expressa e ratifica a ideia de que existe um mundo da criança e uma sociedade formada entre as crianças autônomas e que se deve, na medida do possível, permitir que elas governem. Ou seja, nesse caso, os adultos só estariam para ‘auxiliar’ e a autoridade estaria a cargo das próprias crianças.

O segundo pressuposto tem a ver com o ensino e com o caminho adotado pela pedagogia a partir da influência da Psicologia moderna e dos princípios do pragmatismo. Para Arendt, a pedagogia transformou-se ‘numa ciência do ensino em geral a ponto de se emancipar inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada’ (ARENDR, 2013).

O terceiro pressuposto se traduz pela possibilidade de, na medida do possível, substituir a aprendizagem pelo fazer. Arendt discute todos estes princípios ressaltando a importância da educação como algo elementar e essencial para a humanidade, algo que sempre se renova em função do novo, através do nascimento, da vinda de novos seres humanos.

Esses recém-chegados, além disso, não se acham acabados, mas em um estado de vir a ser. Assim, a criança, objeto da educação, possui para o educador um duplo aspecto: é nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação. (ARENDR, 2013, p.235)

Nesse sentido, a família assume não só a responsabilidade pela vida e desenvolvimento da criança através da educação, mas assume, também, a responsabilidade sobre o mundo no qual está colocando essa criança, a responsabilidade pela continuidade deste mundo. Para Arendt (2013), na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade. Sendo assim, como assumir a responsabilidade pela vida e pelo desenvolvimento de uma criança e, concomitantemente, pela continuidade do mundo, abrindo mão da autoridade? Ou negligenciando o lugar de autor/a do (s) filhos?

Arendt faz, ainda, uma crítica à sociedade moderna e a um tipo de educação aí difundida que confunde esfera privada com a esfera pública, o que pode gerar uma exposição desnecessária e prejudicial para a criança que, por sua vez, precisa de proteção e de cuidados da família, até o momento em que possa ‘sair ao mundo’. A escola é a instituição que fará essa ponte entre a família e o mundo e, por esta razão, também tem um papel importante no que diz respeito à formação e ao desenvolvimento da pessoa. Ou seja, a escola mostrará o mundo à criança através do diálogo que acontece entre alunos e professores no âmbito da educação formal.

Para Arendt, nem a família e nem a escola podem abrir mão de sua autoridade para com seus filhos e alunos e, portanto, da responsabilidade pelo mundo, na medida em que este fato poderia vir a gerar sérias consequências para o futuro da humanidade. Nesse sentido, ela conclui que a educação precisa ser conservadora.

Exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora; ela deve preservar essa novidade e introduzi-la como algo novo em um mundo velho, que, por mais revolucionário que possa ser em suas ações, é sempre, do ponto de vista da geração seguinte, obsoleto e rente à destruição (ARENDDT, 2013, p. 243).

Pensamos que é a partir deste ponto, que ela denomina de *Natalidade*, condicionada pela responsabilidade para com o mundo, que é tão importante retomar a discussão sobre a questão da autoridade e, mais especificamente, da autoridade na família que, para nós, pode ser entendida, também, como um vínculo construído em um processo dialético num dado momento histórico e social em função da natalidade.

3.2 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE AUTORIDADE E PODER

Outro ponto que acreditamos ser importante explorar, tendo em vista a importante tarefa de lançar luz, cada vez mais, sobre a complexa noção de autoridade, é o lugar no qual esta se confunde com *poder*. Aliás, por ter relevância política e social, o tema do poder já foi bastante debatido por vários autores clássicos e contemporâneos e pesquisadores de várias áreas do conhecimento como o Direito, a Teoria Política, a Filosofia, a Antropologia e a Sociologia. Nomes como Max Weber, Jürgen Habermas, Theodor Adorno, Max Horkheimer, Hannah Arendt, Norberto Bobbio, Michel Foucault, Pierre Bourdieu, Richard Sennett e outros, a partir de suas perspectivas epistemológicas, desenvolveram análises acerca do poder ou das relações de poder na sociedade. Alguns destes, inclusive, em seus construtos, tiveram como ponto de partida a crítica às noções de poder desenvolvidas por outros.

Não temos a pretensão de discorrer sobre todas estas abordagens e/ou autores, até porque nosso estudo não trata do poder, mas da autoridade e, dizendo isto, já explicitamos a nossa posição em relação à concordância quanto às diferenças de significado entre estas noções, sobretudo no âmbito que nos interessa discutir que é a educação na família. Por outro lado, desde o nosso ponto de vista, reconhecemos que a autoridade pode ser entendida como uma qualidade intrínseca do poder, mas não de todo e ‘qualquer’ tipo de poder, mas aquele

que, nas relações ou nos vínculos entre os sujeitos, está dirigido para o bem comum, fomentando o crescimento das pessoas envolvidas e da relação, e não o poder exercido em benefício próprio a partir de interesses individuais – o poder pelo poder, que subjuga e que domina o outro.

Diante da complexidade do assunto, tentaremos, como já foi dito, clarear um pouco mais sobre a noção de poder, lembrando que esta reflexão estará em função da nossa problemática central, relativa à autoridade e ao contexto das relações familiares e seus processos de aprendizagem. Contudo, não é nossa intenção entrar na longa e talvez interminável discussão sobre as diferenças entre as noções de poder e autoridade e suas respectivas práticas, estabelecendo comparações entre este ou aquele autor, o que, aliás, já foi bastante realizado na literatura. Nossa proposta é abordar as ideias básicas de alguns autores, principalmente aqueles que achamos que podem nos trazer mais elementos sobre o poder e suas nuances, favorecendo uma discriminação mais objetiva entre este e a noção de autoridade. Assim, o leitor pode tirar suas próprias conclusões sobre o assunto, levando em consideração o contexto de nosso estudo.

A noção de *poder* vem do latim *potere* que significa o direito de deliberar, agir e mandar. De acordo com o filósofo italiano Norberto Bobbio (1909-2004), pode-se definir poder como “a capacidade ou a possibilidade de agir, de produzir efeitos. Tanto pode ser referida a indivíduos e a grupos humanos como a objetos ou a fenômenos naturais” (BOBBIO, 1998, p. 933). O poder pode ser compreendido, pois, como a habilidade de impor vontade sobre os outros, mesmo que enfrente resistência. Se o entendemos em sentido especificamente social, ou seja, na sua relação com a vida do homem em sociedade, o poder torna-se mais preciso:

O homem é não só o sujeito, mas também o objeto do Poder social. É Poder social a capacidade que um pai tem para dar ordens a seus filhos ou a capacidade de um Governo de dar ordens aos cidadãos. Por outro lado, não é Poder social a capacidade de controle que o homem tem sobre a natureza nem a utilização que faz dos recursos naturais (BOBBIO, 1998, p. 933)

A ideia de poder nos remete, ainda, a outras noções como força, moral, domínio, posse, etc. Nesse sentido, vemos que ele está presente nas relações vinculares e sociais, nas relações humanas, mesmo que nem sempre as pessoas ou os grupos estejam conscientes deste poder que as perpassa. O poder pode ser exercido, também, por meio de instrumentos ou de coisas, embora não se reduza a estes instrumentos ou coisas. O dinheiro, por exemplo, como coloca Bobbio (1998), pode se converter em um instrumento de poder para que o outro faça o

que eu o induzo a fazer em troca de recompensa, mas, se este se recusa, o poder se esvazia. Por esta razão se diz que o poder social não é uma coisa.

Brígido (2013) coloca que na abordagem sociológica, o tema poder abre-se numa diversidade de campos e áreas de atuação: poder social, poder econômico, poder militar, poder político, entre outros. Contudo, quando falamos em poder político, é necessário pensar em sua legitimação, afinal, podemos ter poderes políticos legitimados por vários motivos: como pela tradição (poder de pai), despótico (autoritário, exercido por um rei, uma ditadura) ou aquele que é dado pelo consenso, sendo este último um modelo de governo esperado.

Quando analisamos o poder a partir da visão política, encontramos a definição de poder como capacidade de impor algo para ser obedecido e sem alternativa para a desobediência. Ou seja, é um poder que foi reconhecido como legítimo, instituído para executar a ordem estabelecida. Ele é uma autoridade. No entanto, mesmo nessa compreensão, devemos lembrar que há também poder político distinto desta compreensão e que até se lhe opõe, como acontece nas revoluções ou na ditadura (BRÍGIDO, 2013, p. 58)

Para nós, é interessante pensar em dois tipos de poder trazidos por Bobbio (1998): o poder potencial e o poder em ato ou atual. O primeiro é aquele que se traduz pela simples possibilidade de ação e o segundo pela ação efetivamente exercida, sendo uma relação entre comportamentos. Um pai, em relação ao filho, pode manifestar o poder potencial, mas não necessariamente o poder atual, este só será exercido a depender do comportamento do filho, se este obedecerá ou não ao pai.

O Sociólogo Max Weber (1864-1920), trazido por Bobbio (1998) e por Richard Sennett (2014), fala das relações de mando e de obediência, que se encontram tipicamente na política, e que tendem a se basear não só em fundamentos materiais ou no mero hábito de obediência dos súditos, mas, também e principalmente, num específico fundamento de *legitimidade*. É este poder legítimo que é, muitas vezes, designado pela palavra *autoridade*. Para Weber (1998), poder significa a probabilidade de impor a própria vontade, dentro de uma relação social, ainda que contra toda resistência e qualquer que seja o fundamento dessa probabilidade. Ele fala em três tipos de poder:

1. O Poder tradicional – que o patriarca ou senhor de terras, outrora, exercia. É a autoridade do “passado eterno”, isto é, dos costumes santificados, pela validade imemorial, e pelo hábito enraizado nos homens de respeitá-lo;
2. Poder carismático – a autoridade que ‘se funda em dons pessoais e extraordinários de um indivíduo (carisma). Devoção e confiança estritamente pessoais depositadas em

alguém que se singulariza por qualidades prodigiosas, por heroísmo ou por outras qualidades exemplares que fazem dele o chefe;

3. Poder legal – a autoridade que se impõe em razão da “legalidade”, em razão da crença ou da validade de um estatuto legal e de uma “competência” positiva, fundada em regras racionalmente estabelecidas ou, em outros termos, a autoridade fundada na obediência, que reconhece obrigações conforme o estatuto estabelecido.

Nestas definições, o poder pode ser resumidamente considerado como “potência” ou “capacidade” e se relaciona basicamente com as noções de ‘resistência’ e ‘conflito’. Mas o poder pode ser exercido, ainda, de diversas formas como através da persuasão, manipulação, da ameaça, da punição ou da coerção e é por esta razão que ele também está associado às ideias de ‘dominação’ e ‘violência’. Contudo, para Weber, poder está relacionado com conflito e resistência e não com violência.

No caso de Hannah Arendt (2016), não temos dúvida de que poder não é o mesmo que autoridade e cremos que as ideias da autora sobre autoridade, colocadas anteriormente, já nos mostraram isso; mas resta-nos ter mais clareza desta distinção e, para tanto, é necessário falar de outras categorias ou noções envolvidas. A própria autora traz esta necessidade, buscando a diferenciação entre tais termos:

Trata-se, penso eu, de uma triste reflexão sobre o atual estado da ciência política o fato de que nossa terminologia não distinga entre palavras chave tais como “poder”, “força”, “autoridade”, e, finalmente, “violência” – todas as quais referem-se a fenômenos distintos e diferentes entre si e dificilmente existiriam não fosse a existência destes. (Nas palavras de d’Entreves, “poder, potência, autoridade: todas elas são palavras a cujas implicações exatas não se atribuem grande importância na linguagem corrente; mesmo os maiores pensadores as usam por vezes sem qualquer critério. Entretanto é justo presumir que se referem a diferentes qualidades, e deveria o seu significado ser, portanto, cuidadosamente avaliado e examinado (...) O emprego correto dessas palavras é uma questão não apenas de lógica gramatical, como também de perspectiva histórica. Usá-las como sinônimos não apenas indica uma certa cegueira para as diferenças linguísticas, o que já seria suficientemente sério, mas já tem por vezes resultado em uma certa ignorância daquilo que a correspondem. (ARENDRT, 2016, p.59/60)

De fato, as diferenças entre tais noções não são meramente linguísticas, mas de sentido, muito embora isto não fique claro em muitas circunstâncias, mas só aos poucos, à medida que a autora vai explorando mais suas ideias. Mas, ainda assim, não podemos afirmar que Arendt (2016) consegue definir, de modo preciso e exato, tais termos e também não achamos que essa condição retira a importância de sua contribuição para a discussão do

assunto. O que nos parece é que Arendt quer deixar clara a diferença entre autoridade e violência, já que esta é confundida com poder e este, por sua vez, com autoridade. Para ela “o poder é a habilidade humana para agir em concerto, distinguindo-se da violência que tem um caráter instrumental” (ARENDRT apud OLIVEIRA FILHO, 2013, p. 128).

Não obstante, o poder não consiste na instrumentalização da vontade alheia para os próprios fins, mas na formação de uma vontade comum, numa comunicação voltada para o entendimento recíproco. Ele resulta, pois, da capacidade de o sujeito não somente de agir ou fazer algo, mas também da capacidade de unir-se aos outros e atuar em concordância com estes.

O *poder* corresponde à habilidade humana não apenas para agir, mas também para agir em concerto. O poder nunca é propriedade de um indivíduo; pertence a um grupo e permanece em existência apenas enquanto o grupo se conserva unido. (ARENDRT, 2016, p. 60).

Já falamos anteriormente de algumas concepções de Arendt, e isso é importante tendo em vista que sua forma de abordar o poder está em consonância com sua maneira de pensar a política, o mundo e a liberdade, como, também, com o sentido de tradição e de fundação (fundação da cidade de Roma). O poder não é um aparato do estado para dominar ou para manter o governo e suas prerrogativas. Como coloca Sampar (2013), Arendt denomina essa capacidade humana de faculdade de fazer e manter promessas, portadora de um elemento edificador do mundo, pois todos estes atos – prometer, acordar, fundar – apontam para o futuro e oferecem estabilidade no ‘oceano de incertezas do porvir’ (SAMPAR, 2013, p. 244).

Hannah Arendt aborda a questão do poder em muitos de seus textos, mas, no ensaio “Sobre a Violência”, escrito em 1969, este tema é mais trabalhado. Da mesma forma que a autoridade, a noção de poder estaria assentada na ideia de fundação; aí se nota a ideia de poder e lei sem a relação de mando e obediência e, portanto, onde não há dominação. Há uma relação de consentimento, como já colocamos acima.

Pode-se dizer que, no pensamento de Arendt, o poder surge em um momento de fundação, quando um grupo ou uma cidade se forma através de uma ação e de uma comunicação entre os sujeitos e, depois, este mesmo poder desaparece. Assim, todo poder se justifica por si mesmo, porque é resultado de uma ação coletiva que o apoia. Seu sentido último é esta ação entre os homens que agem em concerto. O poder é, pois, um “momento fugaz” que não garante a permanência da comunidade política fundada por si só e, sendo assim, é necessário pensar na realidade posterior ao poder e, assim, entraria a noção de autoridade.

No início deste capítulo, já falamos do conceito de autoridade, suas origens e sentidos no pensamento de Arendt, mas cabe lembrar que a autoridade mostra a capacidade de mando, sem que aquele que manda tenha que coagir o outro ou persuadi-lo a cada nova ordem. Há uma reciprocidade e um acordo entre os sujeitos.

Arendt (2016) também busca estabelecer a diferenciação entre poder e violência, identificando-a com o ato de violar ou matar. O fenômeno da violência opera e age sobre o corpo físico através do uso efetivo dos implementos. Assim, concordamos que poder e violência sejam, de fato, fenômenos diferentes, porém, eles podem estar em algum momento articulados na sociedade, aliás, em nossa sociedade atual essa articulação entre poder e violência não é rara, sobretudo na esfera política.

Podemos afirmar que Arendt (2016) traz para o campo da teoria política uma forma diferenciada de pensar acerca do poder e das relações de poder, entretanto, alguns autores consideram o seu pensamento, neste ponto, um tanto quanto insuficiente, na medida em que exclui de sua análise vários tipos de relações sociais que estão presentes no mundo político, que não são caracterizadas nem pela violência e nem pelo consentimento, como ela havia sugerido. Na luta em torno de diferentes interesses também estariam presentes as situações de conflito e resistência.

Embora não tenha pretendido elaborar uma ‘teoria do poder’, em algumas de suas obras mais conhecidas, o filósofo francês Michel Foucault (1986) acabou deixando uma forte marca em suas elaborações sobre as várias formas de dominação através do poder e suas repercussões para a sociedade e para os sujeitos. Para ele, as relações de poder não podem ser resumidas ou percebidas como projeções do poder do Estado, mas elas se estendem como também sua análise, para além dos limites deste Estado. Tais relações se dão numa rede que perpassa todo campo social, passando, é claro, por todas as instituições, interligando, de diversas maneiras, os focos de poder. Este autor assevera: “O poder é um feixe de relações mais ou menos piramidalizado, mais ou menos coordenado.” (FOUCAULT, 1986, p. 248).

Foucault (1986) acrescenta o interjogo de forças que se contrapõem nestas relações de poder e o processo de resistência ou reação que ocorre por parte daqueles sobre os quais o poder é exercido, e isto, como coloca Maia (1995), “se apresenta em múltiplos focos (da mesma maneira que o poder funciona a partir de uma multiplicidade de pontos no tecido social)” (MAIA, 1995, p. 91). O exercício e o discurso do poder neste tecido social são analisados por Foucault em âmbitos como a saúde mental, a sexualidade e a criminalidade, mostrando sua influência no imaginário social e na vida dos indivíduos.

Mais do que conceituar o poder, Foucault estava interessado nos modos através dos quais ele estava sendo exercido no tecido social e, ao questionar sobre tais modos e sua mecânica, este autor traça algumas hipóteses: “o poder é essencialmente repressivo; o poder é o que reprime a natureza, os indivíduos, os instintos, uma classe” (FOUCAULT, 1986, p175).

Se o poder é em si próprio ativação e desdobramento de uma relação de força, em vez de analisa-lo em termos de cessão, contrato, alienação, ou em termos funcionais de reprodução das relações de produção, não deveríamos analisá-lo acima de tudo em termos de combate, de confronto e de guerra? Teríamos, portanto, frente à primeira hipótese, que afirma que o mecanismo do poder é fundamentalmente de tipo repressivo, uma segunda hipótese que afirma que o poder é guerra, guerra prolongada por outros meios. (FOUCAULT, 1986, p.176).

Por esta razão, pode-se dizer que a ideia de poder em Foucault está atravessada pelas noções de dominação e de violência, já que, como vimos, este poder reprime, domina e leva o sujeito a uma condição de objeto, determinado pelo poder que lhe é exterior. Também isso se vê mais tarde, no contexto da “sociedade disciplinar” e seus mecanismos, dispositivos e técnicas de controle da vida dos sujeitos, explorando-os no sentido de expandir a capacidade de produção do sistema capitalista. Trata-se do poder disciplinar.

Houve uma ideologia da educação, uma ideologia do poder monárquico, uma ideologia da democracia parlamentar, etc.; mas não creio que aquilo que se forma na base sejam ideologias: é muito menos e muito mais do que isso. São instrumentos reais de formação e de acumulação do saber: métodos de observação, técnicas de registro, procedimentos de inquérito e de pesquisa, aparelhos de verificação. Tudo isso significa que o poder, para exercer-se nesses mecanismos sutis, é obrigado a formar, organizar e por em circulação um saber. (FOUCAULT, 1986, p. 186)

O saber, nesse sentido, é, também, apontado como um instrumento de poder na narrativa deste autor, cujo objetivo se converte em adestramento e controle do indivíduo. Segundo Machado (1986), na análise de Foucault não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, como, também, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder.

Pensamos que seja relevante ressaltar, entretanto, até porque trouxemos as duas perspectivas, que a noção de poder é um ponto de grande discussão entre Arendt (2016) e Foucault (1986). Parece-nos que, para Arendt, o poder se assemelha à autoridade no sentido de que a sua presença não se traduz em uma relação nem de dominação e muito menos de coerção e muito menos, ainda, de violência. Já para Foucault, o poder seria sempre uma relação na qual estaria presente a dominação pela força (seja esta psicológica ou física) e, em certas circunstâncias, a violência. Uma das razões desta diferenciação da noção de poder

nestes autores está ancorada, inicialmente, no caso de Arendt, na distinção que esta faz entre o mundo político e o mundo social, entre a esfera pública e a esfera privada.

E, aqui, abrimos um parêntese para trazer um ponto de vista acerca do poder, que consideramos importante por buscar mais elementos para a análise e compreensão desta problemática na atualidade. Para o filósofo coreano Byung-Chul Han (2017), a mudança de paradigma da sociedade disciplinar (trazida e investigada por Foucault), para a sociedade do desempenho, aponta para a necessidade de realizar outras observações e verificações nas relações. Segundo ele, para elevar a produtividade, o paradigma da disciplina é substituído pelo paradigma do desempenho ou pelo *esquema positivo do poder*, tendo em vista que, a partir de um determinado nível de produtividade, a negatividade da proibição tem um efeito de bloqueio, impedindo um maior crescimento.

A positividade do poder é bem mais eficiente que a negatividade do dever. Assim o inconsciente social do dever troca de registro para o registro do poder. O Sujeito do desempenho é mais rápido e mais produtivo que o sujeito da obediência. O poder, porém, não cancela o dever. O sujeito de desempenho continua disciplinado. Ele tem atrás de si o estágio disciplinar. O poder eleva o nível de produtividade que é intencionado através da técnica disciplinar, o imperativo do dever. Mas em relação à elevação da produtividade não há qualquer ruptura, há continuidade. (HAN, 2017, p. 25-26)

Já falamos, no capítulo anterior, de modo breve, desta perspectiva da *sociedade do desempenho* de Han (2017), mas, aqui, articulamos com a manifestação do poder. O sujeito do desempenho está livre da instância externa do domínio que o obriga a trabalhar ou que poderia explorá-lo. É senhor e soberano de si mesmo. É nisso que ele se distingue do sujeito da obediência. A queda da instância dominadora não leva à liberdade. Ao contrário, faz com que liberdade e coação coincidam. (HAN, 2017, p. 29).

Para Han (2017), o excesso de trabalho e desempenho leva a uma auto-exploração que é mais eficiente que a exploração por outro, na medida em que está unida ao sentimento de liberdade. Nesta lógica, o explorador é, ao mesmo tempo o explorado; o que gera uma liberdade paradoxal. É esse tipo de relação consigo mesmo e com os outros que gera doença, sobretudo as doenças psíquicas.

Desde esta perspectiva, se o paradigma da sociedade disciplinar, suas relações de poder e seus esquemas de controle e coerção não estão mais dando conta de uma leitura e interpretação da realidade atual, acreditamos que o paradigma da sociedade do desempenho possa nos trazer mais elementos para a análise das relações vinculares e sociais de modo

geral, como, também, das relações de poder. Sendo assim, tal paradigma também pode nos fornecer mais elementos para o entendimento e a análise de nosso objeto de estudo, pois, como colocamos anteriormente, o culto ao desempenho é um fenômeno perceptível em nossa cultura e, portanto, pode atravessar as escolas e as famílias.

Isto nos faz lembrar que os sujeitos, assim como seus vínculos e relações, se movimentam dentro de uma estrutura social e dinâmica cultural que, por sua vez, implicam em várias dimensões concretas e simbólicas, construídas histórica e socialmente, sendo que as organizações e instituições desta estrutura vão delimitar os limites e as possibilidades dos sujeitos, sinalizando o que é ou não aceito, criando e recriando mecanismos de controle. Há, nesse processo, um poder invisível que o sociólogo francês Pierre Bourdieu (2003) denomina de “poder simbólico”.

(...) é necessário saber descobri-lo, onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais completamente ignorado, portanto, reconhecido: o poder simbólico é, com efeito, um poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhes estão sujeitos ou mesmo que o exercem (BOURDIEU, 2003, p. 8).

Partindo de premissas tradicionais como, por exemplo, a Marxista, Bourdieu (2003) faz uma análise de como o poder simbólico, que circula nas relações e nos grupos na sociedade, trazendo outros conceitos de sua autoria como os conceitos de *habitus*, *campo* e *capital cultural*. Para este autor, os símbolos são os instrumentos por excelência da ‘integração social’ e, enquanto instrumentos de conhecimento e comunicação, “eles tornam possível o *consensus* acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social: a integração ‘lógica’ é a condição da integração ‘moral’” (BOURDIEU, 2003, p. 10).

Na análise do autor, o poder simbólico é um poder de construção da realidade, sendo que os sistemas simbólicos são estruturas estruturantes e estruturas estruturadas e as produções simbólicas são como sistemas ou instrumentos de dominação. Nesse sentido, o poder simbólico teria uma dimensão ideológica e outra política, que funcionam como estratégias de reprodução que tendem a reforçar, dentro das classes e fora das classes, a crença na legitimidade da dominação de classe.

Para Bourdieu (2003), o campo de produção simbólica é um microcosmos da luta simbólica entre as classes. Assim, a classe dominante, cujo poder está pautado no capital econômico, tem em vista impor a legitimidade da sua dominação por meio da própria

produção simbólica. As necessidades são criadas, sustentadas e reproduzidas culturalmente e, para o referido autor, há um sistema de representação social que baliza as relações de poder entre os grupos, instituições e sujeitos que são regidos pela imposição das regras de um grupo dominante.

Não poderíamos deixar de mencionar, ainda que brevemente, o estudo do sociólogo sueco Göran Therborn (2006), “Sexo e poder – A família no mundo (1900-2000)”, que marcou uma época no campo dos estudos históricos sobre família e que trata, dentre outros aspectos fundamentais para a compreensão do objeto ‘família’, das questões do poder e do sexo que, para ele, estão entrelaçados na vida cotidiana e na vida familiar. “A família está suspensa entre o sexo e o poder, como forças biológica e social. Entretanto seguramente ela não é um porto seguro ou uma fuga do poder e do sexo”. (THERBORN, 2006, p. 12).

Therborn faz uma ampla análise do patriarcado e sobre os direitos e deveres relativos, de pais e filhos, homens e mulheres. Assunto que também abordaremos quando enfocarmos o tema da família patriarcal e a perda do poder do pai no capítulo seguinte. Para este autor, o poder paterno é o significado central do patriarcado, histórica e etimologicamente e, várias vezes e em vários lugares, é preciso fazer o inventário do modo como ele opera (THERBORN, 2006). Este poder paterno, por sua vez, poderia se estender à relação conjugal, considerando que ‘pais poderosos’ são também ‘maridos’ e esta dimensão não foge à análise do autor, muito embora o patriarcado não seja visto como sinônimo de subordinação, discriminação ou desigualdade de gênero, pois estes, para o autor, devem ser vistos como conceitos mais amplos. Uma erosão significativa e, até mesmo, o desaparecimento do patriarcado não acarreta, de forma necessária, o fim da discriminação e da desigualdade de gênero e, realmente, não o promoveu. (THERBORN, 2006, p.22)

Além da análise do patriarcado, nesta obra, o autor analisa o casamento, a sexualidade e outros assuntos como a fecundidade e a natalidade dentro dos parâmetros das mudanças ocasionadas entre o século XX e o século XXI, dando uma extensa contribuição para o âmbito da pesquisa em família, embora não seja um autor de peso para a compreensão de nossa problemática.

Como já colocamos acima, não há uma única visão ou versão do poder; podemos falar do poder em suas diversas matizes, como dominação, como influência, como jogo de forças, como potencialidade, etc., mas todas estas formas germinam e estão sustentadas numa estrutura social que, por sua vez, modela à experiência dos sujeitos, as organizações, as

relações sociais e os vínculos. No pensamento de Alain Renaut (2004), por exemplo, o poder pode se apresentar como um “superpoder”.

Partindo do ponto de vista educativo, Alain Renaut (2004) reforça em nós o desejo de aprofundar nossa compreensão acerca da distinção e relação entre poder e autoridade, possibilitando-nos um viés fecundo para nosso estudo e análise. Este autor também se reporta ao termo criado pelos Romanos “auctoritas” derivado do verbo “augere” para exprimir o que, no quadro de uma relação de poder (*potestas ou imperium*), pode produzir um “aumento” desse poder.

Assim o recurso à autoridade intervém quando um poder, por razões diversas, tem necessidade, a fim de cumprir eficazmente a função que é a sua e de obter a obediência daqueles sobre quem se exerce, de um acréscimo de justificação ou de fundamentação: quando precisa, poderíamos dizer, de um “superpoder” que já não pode consistir simplesmente em juntar-lhe mais um poder, mas sim em modificar a natureza ou o próprio teor deste poder. (RENAUT, 2004, p. 34)

Para este autor, tal poder ou como ele mesmo coloca o “superpoder”, único a conferir autoridade, transforma-se numa forma de obediência voluntária por parte daqueles que ele comanda, que permite à dominação não usar coerção ou violência e ao comando ser incontestado. Para ele “um poder a que se acrescenta uma dimensão de autoridade é um poder que não se discute”. Acrescenta, ainda, que esta clarificação conceitual do que distingue autoridade e poder ajuda fortemente, por si só, a compreender como é que a autoridade pode ser objeto de uma problemática específica. (RENAUT, 2004, p. 34)

Para nós, é válido ressaltar o esforço realizado por Renaut em ir além dos discursos já postos acerca do poder e das relações de poder na esfera política mais formal e no âmbito do Estado, dando ênfase à educação escolar e familiar, interrogando pela autoridade nas ‘ditas’ sociedades democráticas. Para ele, desde há, pelo menos, uma geração que uma crise de legitimidade sem precedentes abala as instâncias que têm como tarefa assumir a função educativa (RENAUT, 2004)

Fragilização da escola nas suas missões de transmissão do saber e dos valores, escalada do individualismo na vida familiar, problematização constantes das vivências da paternidade: sem dúvida que nunca as referências e os modelos segundo os quais, em cada época, os adultos exercem as suas responsabilidades relativamente às crianças foram objeto de tantas dúvidas ou inquietudes quanto ao que o futuro pode ainda reservar. (RENAUT, 2004, p. 07)

Partindo de uma análise crítica das posturas nostálgicas e progressistas em relação à possibilidade de uma “recomposição da autoridade”, Renault propõe que não nos contentássemos com soluções pontuais ou caíssemos em armadilhas, como tem sido feito até então, mas, ao contrário, que pudéssemos “aprofundar mais nos termos de nossas interrogações”. (RENAUT, 20014)

Um desafio para os pais, um desafio para os educadores, um desafio para a nossa sociedade: o de inventar o que nós ainda não entendemos. (...) por um lado, ninguém sabe verdadeiramente o que poderia ser uma autoridade concedida e praticada de outra forma que não hierárquica. Por outro lado, estamos corretamente convencidos pelos nossos próprios valores que as hierarquias antigas, na sua maioria fundamentadas em diferentes pressupostos naturais e irredutíveis, se tornaram obsoletas numa cultura em que identificamos com o outro, qualquer outro, como um “semelhante”. Conclusão prudente: limitemo-nos a enunciados programáticos e entreguemo-nos assim a uma tarefa árdua, mas clara para as próximas décadas. (RENAUT, 2004, p. 12)

Esta reflexão do autor se, por um lado, nos inquieta profundamente, devido às incertezas que ela nos traz em relação aos caminhos para elucidar as questões acerca da autoridade no contexto contemporâneo social e familiar, por outro lado, nos permite certo alívio ao saber que, em matéria da relação família, educação e autoridade, dificilmente possamos achar respostas prontas e satisfatórias quanto às nossas indagações, mas acreditamos que o caminho da reflexão crítica já nos possibilitaria alguns avanços.

Renaut (2004) discorre, ainda, sobre aspectos importantes como o conflito entre poder e liberdade, pontuando as incansáveis tentativas ou tentações de ‘reaumentar’ o poder e de lhe voltar a dar uma consistência através do apelo a dimensões de autoridade em direção às quais se trataria de regressar para conjurar os efeitos perversos da fragilização democrática de certos poderes. Deste modo, o autor questiona: seria possível mobilizar parâmetros autênticos de autoridade?

A que formas de tradição, por exemplo, poderíamos confiar o cuidado de ‘aumentar’ o poder quando a cultura democrática é atravessada pela erosão progressiva de todos os conteúdos tradicionais, minados uns a seguir aos outros pela convicção intrinsecamente moderna segundo a qual são os próprios indivíduos que instituem, presentemente, as suas normas e os seus valores? (RENAUT, 2004, p. 47)

Para o referido autor, mais importante que o apego à nostalgia em relação ao desaparecimento da autoridade do mundo moderno, é a invenção de novas fórmulas a partir das quais os diversos poderes, sem os quais não existe sociedade estruturada, poderiam,

efetivamente, funcionar na sua ‘nudez de poderes’. Para ele, quanto mais o “poder” se dessacraliza ou se ‘desencanta’, separando-se da autoridade, melhor se assume a lógica dos valores adequados aos ‘modernos’. E, quando se trata do ‘poder’ na família ou na escola? Como funcionaria?

Renaut (2004) amplia a problemática quando afirma que tais questões são, também, interrogações inéditas sobre as práticas do poder e que estas têm como horizonte o futuro da democracia, ao mesmo tempo como regime e como cultura. E, neste sentido, em relação ao poder político, caracteriza as sociedades democráticas como ‘ingovernáveis’, já que ‘o poder não dispõe de autoridade que lhe permita exercer-se verdadeiramente, aliás, vale dizer que a atual realidade política brasileira revela uma imagem coerente com esta colocação do autor.

Como discípulo de Hannah Arendt, o sociólogo contemporâneo Richard Sennett, em sua obra “Autoridade” (2014), concorda com a autora em relação à origem e desenvolvimento do conceito desta categoria e acrescenta que, junto de outros elementos como a fraternidade, a solidão e o ritual, a autoridade constitui uma emoção social que pode se manifestar tanto em formas tradicionais, como na autoridade de um pai ou de um dirigente político, quanto na dimensão de rebeldia contra a figura que encarna a autoridade.

Ao abordar tal conceito e fenômeno, Sennett (2014) fala de uma ideia intuitiva que cada um de nós tem como, também, de possíveis imagens que vêm à nossa mente ao ouvirmos sobre o assunto, e ele próprio faz este exercício ao recordar um maestro com quem estudou música reproduzindo uma frase de Matisse para descrevê-lo: “Alguém que tem força e a usa para guiar os outros disciplinando-os e modificando seu modo de agir através da referência a um padrão superior”. (SENNETT, 2014, p. 30)

Tal autor problematiza, também, a relação entre força e autoridade e nos traz uma importante contribuição para clarear a diferença entre autoridade e poder, tendo em vista que, como ele mesmo coloca, o sinônimo político de força é poder. Sennett (2014) agrega o elemento ‘integridade’ à força para definir autoridade, ou seja, para ele ficaria assim: Força + integridade = autoridade; Força + dominação = poder. Nesse sentido, autoridade seria a tentativa de interpretar as condições de poder, de dar sentido às condições de influência e controle, definindo uma imagem de força.

Para Sennett (2014), a autoridade pode ser compreendida como um vínculo e isto faz com que ela seja um elemento estruturante das relações entre as pessoas, como, também, uma espécie de elo que busca indicar os aspectos conscientes e inconscientes, através dos quais nos

vinculamos por um equilíbrio de forças e uma tensão gerada entre autonomia e falta de autonomia, submissão e dominação, liberdade e controle. O autor ilustra essa questão com a situação de cônjuges que, mesmo insatisfeitos com o casamento, não conseguem se separar, preferindo viver se queixando um do outro ou mesmo rejeitando um ao outro. Nesse caso, estaria estabelecido o vínculo de dependência e co-dependência, o que mostra, segundo ele, que o vínculo de autoridade é construído a partir do reconhecimento de uma desigualdade.

O objetivo do autor, segundo ele próprio, é “compreender como as pessoas estabelecem compromissos afetivos entre si e o que acontece quando tais compromissos não são cumpridos ou inexistem, e quais são as formas sociais destes vínculos”. (SENNETT, 2014, p. 13). Tomamos este objetivo de Sennett para lembrar o nosso próprio objetivo, que é buscar compreender de que maneira a experiência de autoridade presente no vínculo parental (que além de ser um compromisso afetivo é um vínculo constitutivo) favorece a construção da adaptação ativa à realidade do adolescente. Acreditamos que, mesmo que a autoridade familiar esteja em um processo de fragilização, deterioração ou perda, a família possua uma noção de autoridade que irá balizar as relações vinculares – ainda que possa não ser de maneira satisfatória do ponto de vista da formação do sujeito que está em processo de desenvolvimento. É isto que pretendemos investigar.

Sennett (2014) acredita que há um medo moderno em relação à autoridade que está relacionado à perda da liberdade. Por outro lado, as necessidades de orientação, segurança e estabilidade não desaparecem pelo fato de não serem satisfeitas. Para ele, seria importante questionar quem são as autoridades que inspiram este medo à liberdade e que imagens melhores de autoridade deveriam existir em nossa mente.

Concordamos com a perspectiva de Sennett (2014) quando este fala da autoridade como um *vínculo* e, com isto, pensamos que ela pode se constituir como ponte para o fortalecimento do vínculo parental e, portanto, da comunicação entre pais e filhos, dependendo da maneira que ela esteja e seja concebida nesta trama relacional. Por esta razão, como também pela importância que tem a categoria “vínculo” em nosso estudo, é importante dizer que, para Sennett, esta categoria tem duplo sentido: é uma ligação, mas é também, como em ‘servidão’, um limite imposto. Do latim “vinculum”, que quer dizer “laço”, tudo o que ata, liga ou aperta; laço ou nó. Em inglês, “bond” que pode denominar também limitação, amarra, prisão.

A necessidade de autoridade é fundamental. As crianças precisam de autoridades que as orientem e tranquilizem. Os adultos realizam uma parcela essencial de si ao serem autoridades: é um modo de expressarem interesse por outrem. Há um medo persistente de sermos privados desta experiência.

(...) hoje em dia, há também outro medo relacionado à autoridade: o medo de quando ela existe. Passamos a temer a influência da autoridade como uma ameaça à nossa liberdade, na família e na sociedade em geral. (SENNETT, 2014, p. 28).

É essa visão da autoridade como um vínculo que nos interessa no construto de Richard Sennett, tendo em vista que ela nos permitirá compreender os vínculos constitutivos familiares que podem ser vivenciados tanto como libertadores quanto como amarras no que diz respeito ao desenvolvimento do sujeito; isto irá depender de uma série de representações e padrões de aprendizagem que circulam no âmbito familiar, inclusive da concepção de autoridade aí construída, que, por sua vez, têm relação com a cultura que perpassa essas famílias.

Considerando a cultura individualista e consumista em nossa sociedade, não raras vezes as relações vinculares tendem a ser vistas e vividas como uma ‘prisão’ e uma maneira de ‘amarrar’ e limitar o indivíduo na busca da satisfação de suas necessidades e da realização de seus projetos pessoais. Por esta razão, podemos pensar que, em muitas circunstâncias, algumas pessoas adotam posturas nas quais evitam a vinculação com outras pessoas, sobretudo por longos espaços de tempo, temendo que esta vinculação resulte em limitação ou perda de liberdade.

Ante as mudanças instauradas pela modernidade, especificamente a da individualização, que introduz as matrizes da autonomia e independência nos relacionamentos amorosos (SINGLY, 2000), bem como a regência das relações interpessoais com base em padrões de satisfação pessoal (LIPOVETSKY, 2004), a família é desafiada a, no cotidiano de suas relações, não perder do seu horizonte, o espaço da convivência que possibilita o encontro com o/a outro/a, a construção de vínculos duradouros que se estendem no tempo, o compartilhar de dificuldades e a convergência de desejos em prol da construção de projetos comuns. (ENGELMANN E PETRINI, 2016, p. 57).

Acreditamos que este pode ser considerado um dos maiores desafios da família contemporânea, conjugar em seu espaço de pertencimento o ‘eu’ e o ‘nós’, dom e cálculo, amor e utilitarismo, reciprocidade e individualismo. Nesse sentido, podemos sustentar que, em função das tarefas de acolher, cuidar, educar e orientar os filhos, este desafio também se apresenta nas famílias através da necessidade de conjugar três elementos na trama relacional: amor, atenção e autoridade, ao invés de abrir espaço para a predominância das relações de poder, nas quais prevalecem a competitividade, a disputa, o domínio, a submissão; ou seja, quando a vontade de um prevalece sobre a vontade do outro por mero interesse individual e,

em geral, momentâneo. Nesse caso, é como se a família pudesse funcionar como uma “cadeia de comando³”, onde um exerceria controle sobre o outro.

A perspectiva de Sennett (2014) se aproxima da Psicologia Social, que compreende o vínculo como uma estrutura complexa envolvendo dois sujeitos que interagem através de processos de comunicação e de aprendizagem, gerando novas aprendizagens e representações neste sujeito. O autor traz, então, alguns tipos de vínculos a partir do viés da autoridade como: o vínculo de rejeição, os vínculos de negação, o paternalismo – como uma autoridade do amor falso - e a autonomia como a autoridade sem amor, os vínculos de metáfora, etc., explicando essas modalidades vinculares e buscando compreender de que maneira a autoridade vai balizando as relações e as formas de interação e reações aí vivenciadas. Estas tipologias de Sennett (2014) nos ajudam a entender os modos através dos quais a autoridade pode ser exercida nos vínculos familiares e os reflexos de seu exercício nos comportamentos dos sujeitos.

Outro aspecto interessante, trazido pelo autor, é a relação entre autoridade e tempo. Para ele, o vínculo social é tão intemporal quanto pessoal. É um liame histórico que não pode deixar de mudar; os pais envelhecem e morrem, os filhos crescem e assumem seu lugar. Sendo assim, a autoridade é um evento temporal, governado pelo ritmo do tempo, do crescimento e da morte. É processo, uma relação, uma prática (SENNETT, 2014, p. 221).

Segundo Ana Quiroga (1992), as crises e as transformações do poder, seu impacto nos ideais coletivos e individuais nos levam hoje a um agudo conflito entre projetos de mudança e ceticismo. Em relação aos grupos, cresce uma intolerância às diferenças, contudo, por outro lado, os grupos também são vistos como uma possibilidade reparadora e criativa à cotidianidade frustrante na qual predominam o isolamento, o ceticismo e uma crescente distância entre necessidade e satisfação (QUIROGA, 1992).

Para Quiroga (1992), embora o poder seja negado no discurso, é vivido e exercido intensamente nas relações e nos atos. Partindo desta colocação, poderíamos nos questionar que tipo de poder tem sido difundido na atualidade em nossa cultura? Ou, ainda, como são as relações ou vínculos nos quais o poder é uma característica predominante? Ou, ainda, como o

³ Richard Sennett (2014) utiliza a ideia da ‘cadeia de comando’ para ilustrar uma arquitetura do poder no âmbito social e do trabalho, sobretudo. Segundo este autor, a cadeia de comando é a estrutura mediante a qual o desequilíbrio da vontade pode estender-se a milhares ou milhões de pessoas. O princípio da construção é a reprodução: A controla B, B controla C fazendo suas as ordens de A, C controla D repetindo as ordens de B, e assim sucessivamente. Para o autor, há maneiras de interromper a cadeia de comando, como: o uso da voz ativa, a controvérsia da categorização, a permissão de uma variedade de respostas de obediência a uma instrução, a troca de papéis e a negociação direta sobre o auxílio. É por meio destas rupturas que ocorre a criação da autoridade. E é através delas que o medo da autoridade onipotente pode ser realisticamente reduzido (SENNETT, 2014, p. 248).

poder se insere como balizador das relações familiares? Entretanto, não podemos nos deter nestas questões, tendo em vista que a noção de poder e suas diversas formas de manifestação na sociedade, algumas aqui apresentadas, nos servem principalmente para demarcar o seu distanciamento da noção de autoridade, no que diz respeito ao foco de nosso estudo, que se traduz pela relação entre autoridade e adaptação ativa à realidade no âmbito do cuidado, educação e orientação parental nas famílias.

Diante do exposto, podemos inferir que foi/é a perda ou a fragilidade da autoridade que possibilitou o incremento do poder como característica preponderante nas relações sociais. E isto pode ser visto, inclusive, nos vínculos familiares que, em certa medida, se deixam envolver pela cultura de consumo, do desempenho e pela competitividade estimulada pelo mercado. Considerando o foco no cuidado, educação e orientação parental, será que as famílias estão superando os desafios postos pela cultura ora vigente? Um deles, certamente o de costurar em seus vínculos uma nova forma de autoridade, conciliando-a com afeto e atenção? Até que ponto as famílias estão conscientes destes processos sociais e culturais e de sua interferência em seu bojo e na educação dos filhos?

São questões fundamentais que, no momento, não têm respostas prontas e que, por isso mesmo, nos inquietam e nos desafiam a tentar compreender melhor as relações e os vínculos familiares e suas possibilidades adaptativas e criativas em meio às redes do poder e sua repercussão no desenvolvimento dos filhos. Com este intuito, apresentamos abaixo um quadro conceitual que ousamos criar, baseando-nos em alguns dos autores anteriormente citados, no qual mostramos a tentativa de uma tipologia do poder e da autoridade e as modalidades através das quais podem se apresentar no contexto privado familiar, considerando o foco nos processos de educação, orientação e aprendizagem dos filhos.

Quadro 1 - Quadro conceitual relativo aos conceitos de autoridade e poder considerando o foco na educação e orientação dos filhos:

PODER	AUTORIDADE
Força + dominação	Força + integridade
Competitividade	Cooperação
Disputa	Reciprocidade
Desempenho	Aprendizagem
Repressão	Respeito
Ordem e Disciplina	Consentimento e obediência
Controle	Comprometimento
Violência/coerção	Firmeza

Fonte: elaboração da autora a partir de algumas referências já citadas e da compreensão de tais conceitos.

Ressaltamos que o objetivo deste quadro conceitual não é o de ‘fixar’ os significados das referidas categorias, até porque entendemos a dialética da vida cotidiana familiar e do contexto no qual a família está inserida, e, com isso, sabemos que, não raras vezes, haverá uma tensão entre autoridade e poder e este poderá se confundir com aquela. Porém, nosso intuito, a partir do que foi discutido anteriormente, foi o de dar maior visibilidade à expressão de cada noção dentro da família, no que diz respeito aos caminhos para educação e construção da adaptação ativa à realidade, como, também, asseverar que a autoridade pode e deve predominar nas relações familiares, em detrimento do poder e não o contrário. E, além disso, ratificar que a autoridade é condição para que a educação não só aconteça, mas para que seja efetivamente libertadora e transformadora, como afirma Arendt (2013).

O quadro apresentado acima também nos remete a outro assunto que acreditamos ser importante abordar aqui, ainda que não seja em profundidade. Trata-se da relação entre vínculo parental, autoridade e a produção de bens relacionais na família e, como consequência, na sociedade. Mas, antes de abordarmos esta relação, buscaremos trazer o significado da categoria “bens relacionais”, uma categoria que surgiu recentemente no âmbito das Ciências Sociais.

De acordo com Petrini (2016), a categoria “bens relacionais” nasceu nos anos 80, com Donati e Solci (2011), e obteve uma pluralidade de interpretações. Contudo, a maior parte dos autores que abordaram tal categoria coincide em relação à ideia de que ela representa uma qualidade ou tipo de bens que são diferentes do que se denomina como ‘bens públicos’ e ‘bens privados’.

A noção de bem relacional emerge quando nos damos conta que existem ‘outros’ bens que não são nem disponíveis na base de um título de propriedade privada, nem acessíveis a todos indistintamente. São bens que não tem um proprietário e que também não são da coletividade genericamente entendida. São bens que não podem ser tratados de acordo com a semântica dos direitos individuais ou públicos-coletivos, isto é, de acordo com os códigos simbólicos modernos do utilitarismo e do contratualismo (PETRINI, 2016, p. 06)

Os bens relacionais são imateriais e são os bens da sociabilidade humana e, de acordo com Donati e Solci (2011), consistem em relações sociais que são uma realidade *sui generis*. São produzidos e fruídos em conjunto por quem deles participa e ninguém se apropria dele sozinho. São exemplos de bens relacionais a família, a amizade e uma cooperativa social. Mas estes só se manifestam enquanto bens relacionais em determinadas condições e não em quaisquer circunstâncias, pois, segundo Donati (2011), estas relações podem produzir ou

tornar-se também um mal relacional, dependendo das modalidades interacionais e dos valores aí vivenciados e reproduzidos.

Nesse sentido, podemos indagar pela construção dos bens relacionais na família, tomando como ponto de partida o exercício da autoridade no vínculo parental, compreendendo a autoridade como um elemento balizador, fortalecedor e estruturante da relação vincular entre pais e filhos, ressaltando as modalidades expressas no quadro conceitual acima apresentado. A autoridade, como um vínculo, está atrelada à ideia de reciprocidade, e esta reciprocidade está para incrementar um bem comum entre pais e filhos; entre estes há, pois, um vínculo de convicção e interesse comum. A autoridade, neste caso, está ligada a algo que transcende a pessoa e, portanto, está relacionada, também, à história transgeracional da família, que considera o passado familiar para pensar e projetar o futuro. E, aqui, remontamos a ideia de Arendt (2013) de ‘fundação’, do retorno às origens para dar sentido ao presente e planejar o futuro.

Sendo assim, o vínculo parental pode ser e construir um bem relacional quando a autoridade é reconhecida como um elo de confiabilidade que se estabelece na relação; quando há reciprocidade e um compromisso mútuo no qual o pai e a mãe assumem sua autoria em relação ao filho e este, por sua vez, confia seu crescimento às ações e tomadas de decisão dos pais. Nestes termos se encontra na família e, sobretudo no vínculo parental, a presença dos três “As”: afeto, atenção e autoridade.

A reciprocidade e a cooperação, como modalidades que surgem a partir da comunicação e da aprendizagem, ocasionam a vivência do sentimento de pertencimento ao vínculo familiar e, nesse caso, unindo-se à capacidade de reflexividade dos sujeitos envolvidos, estamos diante de um vínculo que produz um bem relacional, uma relação na qual se gerou um bem comum. Embora construído na família, este vínculo, e o bem relacional que ele produz, transcende este âmbito podendo qualificar, por exemplo, as relações que o adolescente mantém com seu mundo externo.

Em outras palavras, se este adolescente, ainda com os desafios diários que surgem na família (porque os desafios e as dificuldades fazem parte do drama da vida cotidiana), pode vivenciar um espaço de confiabilidade e pertença neste âmbito, através do reconhecimento da autoridade dos pais, ele terá mais possibilidades de construir-se enquanto sujeito responsável por seus próprios atos e atitudes diante de si mesmo, de sua família e da comunidade da qual faz parte.

Por outro lado, se, na família, o foco está no polo da autoafirmação, auto-valorização, no utilitarismo e individualismo, não existindo um mínimo de reflexividade das questões emergentes, predominando a falta de comunicação, a disputa e a competitividade no trato da dinâmica relacional, refletindo a lógica do poder e do consumo, dificilmente os bens relacionais possam ser gerados e isto também irá repercutir na educação de maneira infrutífera. Aliás, nesse caso, não só não se possibilita a construção do bem relacional, como a família poderá se apresentar como um âmbito gerador de ‘males relacionais’ que geram atitudes passivas e empobrecidas diante da realidade.

Ressaltamos a importância de abordar a categoria dos bens relacionais neste contexto, no qual predomina a cultura de consumo imposta pelo *hipercapitalismo*, na qual a pessoa humana é reduzida ao valor de cliente ou ao valor de mercado. O *hipercapitalismo* atual dissolve totalmente a existência humana numa rede de relações comerciais (HAN, 2017, p. 127).

Esse universo-mercadoria não é mais apropriado para se morar. Ele perdeu toda relação para com o divino, para com o sagrado, com o mistério, com o infinito, com o supremo, com o elevado. (...) já é hora de transformar essa casa mercantil novamente numa moradia, numa casa de festas, onde valha mesmo a pena viver (HAN, 2017, p. 128)

Na atualidade (e mais à frente falaremos mais sobre isso), deparamo-nos com inúmeros desafios no âmbito da educação e orientação de adolescentes e jovens, mas, ainda assim, acreditamos que a autoridade possa, de fato, ser refletida e reconhecida de uma maneira mais promissora tanto na esfera social quanto na esfera familiar. Esperamos ratificar este pensamento nas conclusões desta pesquisa.

4 FAMÍLIA, HISTÓRIA E CONTEXTO: DINÂMICAS SOCIAIS, VÍNCULOS E PAPÉIS EM MUDANÇA

Para abordar a questão da autoridade parental na família e outros temas a ela relacionados, como o declínio ou perda da autoridade do pai ou, ainda, as mudanças ocasionadas nos domínios da função parental, faz-se importante retomar um pouco do processo de construção histórica e social da família, no intuito de repensar as diversas dinâmicas vinculares que direcionaram os sujeitos e suas práticas cotidianas em seu interior.

Ainda sendo apresentado de maneira resumida, tal percurso faz-se importante para que possamos compreender a relação entre as diferentes formas através das quais a família foi se organizando ao longo da história, as dinâmicas vinculares que foram gestadas no seu interior e suas relações com o mundo externo. Buscaremos, pois, focar em aspectos que nos permitam compreender o papel dos pais, sobretudo, o papel do pai e suas transformações desde o período colonial.

A cada época histórica corresponde um tipo de vida cotidiana que, por sua vez, se manifesta através de valores e costumes, uma cultura, que serve como uma espécie de bússola para a vida social e em família. Desde esse ponto de vista e segundo a literatura relativa à história das formas de organização da família no Brasil, podemos afirmar que o modelo da família patriarcal teve certa predominância nas dinâmicas familiares, sobretudo na zona rural, na fase do Brasil colonial.

Entretanto, consideramos que, mesmo nesta fase histórica, existiram diversas formas das famílias se organizarem social, econômica, política e sexualmente. Isto porque partimos da perspectiva de que a família não é um mero reflexo da sociedade e suas transformações, mas um sujeito social que atua e interage relacional e socialmente, através de um processo dialético, interferindo nas mudanças sociais e, por vezes, até determinando algumas destas mudanças. Como coloca Saraceno (1997):

(...) a família não é simples terminal passivo da mudança social, mas um dos atores sociais que contribuem para definir as formas e os sentidos da própria mudança social, ainda que com diferentes graus de liberdade e segundo as circunstâncias. (SARACENO, 1997, p. 14)

Numa outra perspectiva e apontando para o fato de que tem sido muito complexo achar uma definição para o termo “família”, Donati (2003) chama a atenção para o fato de

que, atualmente, se tem enfatizado o aparecimento de “múltiplas formas familiares”, questionando se tais formas apareceram, de fato, no momento atual ou se já estariam presentes também no passado.

São os estudos referentes à vida privada da família em sua relação com o contexto social ao longo da história que podem nos mostrar algumas mudanças efetuadas, como, também, possíveis permanências ou continuidades nos diferentes períodos históricos, de acordo com cada vida cotidiana, em cada região, grupo social, etc.

Com relação aos estudos da vida privada na Europa, de acordo com Peixoto e Cicchelli (2000), pode-se dizer que a família mudou muito ao longo do século XX, principalmente na segunda metade deste século. Esta mudança se mostra em seu movimento interno, onde se pode observar uma maior expressividade relativa à autonomia de cada um de seus membros, levando-se em conta a cultura de cada país europeu, é claro. Em todo caso, os autores concordam que, embora na família esteja presente este processo de individualização, tendo em vista um movimento crescente na sociedade, as famílias continuam a contribuir para a reprodução biológica e social, função que podemos considerar do ponto de vista sócio-antropológico como universal (PEIXOTO e CHICCELLI, 2000).

Segundo tais autores, a continuidade prevalece sobre a descontinuidade de uma geração para a outra, tendo em vista que a mobilidade social entre as gerações pouco aumentou e o estatuto social da família continua sendo transmitido de pai para filho. Desse modo, ainda que a voz de cada indivíduo possa ser mais escutada, tanto as vozes dos pais como as vozes dos filhos, tanto as dos homens quanto as das mulheres, ainda assim, parece que algum nível de desigualdade permanece nas dinâmicas relacionais familiares.

A questão aqui, a nosso ver, é problematizar de que modo ou de que modos este “estatuto social da família” tem sido transmitido ao longo dos últimos anos, considerando as complexas relações entre vida social e vida familiar ou vida pública X vida privada e, ainda, os intensos avanços tecnológicos que impactaram nas interações sociais, nos vínculos e nos papéis e funções exercidas no interior da família. E acreditamos que esta é uma preocupação dos estudiosos da família tanto nos países europeus quanto no Brasil.

O que tem sido observado, de modo geral, tanto na Europa quanto no Brasil, é que, embora se fale muito de “crise” da família e de seu possível “desaparecimento”, o que se constata é que a família vem se reconstruindo e se adaptando à realidade através do aparecimento de novos modelos ou modelos que se renovam diante das significativas

transformações que emergem como: o controle de natalidade, o aumento dos divórcios, a inserção crescente da mulher no mercado de trabalho e a busca pela igualdade entre os sexos.

(...) o pluralismo familiar é o resultado de uma transformação profunda das relações de gênero e da emergência de um novo equilíbrio entre autonomia individual e pertencimento familiar. (PEIXOTO, 2007, p. 12)

Em se tratando das famílias brasileiras, a obra de Gilberto Freyre (1933/1983), certamente uma das mais importantes para o entendimento das raízes do povo brasileiro e constituição de sua identidade, discorre e analisa acerca do surgimento, desenvolvimento e declínio da família patriarcal e, portanto, do pai patriarcal e, evidentemente, sobre o seu poder no interior daquela família.

Para Freyre (1933/1983), o pai patriarcal mostra-se como uma referência para a família e o contexto social da época, cujo processo ainda estava atrelado à colonização. Era ele quem governava a família que, por sua vez, tinha papéis e funções bem demarcados. Contudo, se, por um lado, o pai representava segurança e proteção, por outro, representava autoritarismo e abuso nas relações com as mulheres e filhos.

A contribuição de Freyre para o entendimento da história da família no Brasil é notória; entretanto, concordamos com Samara (2002) quando traz, em sua análise, que, durante algum tempo, na literatura brasileira, os critérios para se compreender a vida familiar no Brasil prevaleceram atrelados à imagem do modelo patriarcal retirado da obra de Freyre, obra que foi escrita no século XX. Por conta disto, alguns conceitos foram confundidos como o de ‘família brasileira’, que passou a ser sinônimo de ‘família patriarcal’ e mesmo o de ‘família patriarcal’, que passou a ser usado como sinônimo de ‘família extensa’.

Outros estudos e pesquisas mais recentes, entretanto, apontam para uma maior flexibilidade do modelo patriarcal e suas características por regiões, grupos sociais e etnias. A própria Samara (1998), ao realizar estudos relativos à formação da família paulista neste período, concluiu que tais famílias não apresentavam, de modo geral, as mesmas características do modelo patriarcal na forma como é descrito pela literatura. Isto nos permite ratificar que é necessário pensar a família desde uma perspectiva de complexidade tanto no passado quanto no período atual.

Nesse sentido, Correa (1981) nos traz importantes contribuições quando propõe refletir sobre as obras de autores clássicos como Gilberto Freyre e Antônio Cândido, que

abordaram, desde seus pontos de vista, a família patriarcal e o processo de colonização no Brasil.

Assim como Samara (2002), Correa (1981) aponta para a obra de Freyre questionando este autor ter reduzido a história da organização familiar no Brasil a um determinado tipo de organização familiar e doméstica – a família patriarcal, afirmando, em outras palavras, que esta visão é uma visão “achatada” da realidade social da época.

Iluminados por este padrão dominante, lemos a história a partir dele, como se nessa biografia de um personagem central se incorporassem todos os personagens centrais dos vários séculos, sempre os mesmos; como se todos os caminhos levassem natural e inexoravelmente ao caminho principal, o percorrido, e ele fosse um desdobramento também natural de uma circunstância dada, ou um resumo, um apanhado, das alternativas concretamente vividas. (CORREA, 1981, p. 6)

De acordo com Correa (1981), Antônio Candido aprofunda muitas questões relativas ao processo histórico e social da família no período colonial, inclusive, por esta razão, ainda é muito citado por pesquisadores e estudiosos; mas, para ele, a maneira que se refere à “família brasileira” está atrelada a um único tipo de família que existiu no Brasil do século XVI ao século XIX. Como diz Correa, a este respeito, “a sociedade colonial nestes 300 anos esteve composta de duas partes: uma familiar (a família patriarcal) e outra não familiar, que reunia a maioria da população (...)”.

Em seus textos e análises, tanto Freyre quanto Antônio Cândido, de acordo com Correa (1981), parecem compartilhar da ideia ilusória de que o estudo da forma de organização familiar do grupo dominante, ou de um grupo dominante numa determinada época e lugar, possa substituir-se à história das formas de organização familiar da sociedade brasileira, o que ela chama de “homogeneização histórica”. Este termo é utilizado pela autora, também, para ressaltar a forma através da qual, nestas obras, se percebe a “substituição” da família patriarcal pela “família conjugal moderna”.

Flexor (2015) situa três aspectos fundamentais em sua análise histórica e interdisciplinar da história da família no Brasil. Primeiramente, esta autora ratifica que a definição do conceito de família é difícil, devido ao fato de se tratar de um tema amplo e que muda na linha do tempo de longa duração diante do contexto social e cultural de cada época; por esta razão, ele continua incompleto e, frequentemente ultrapassado. Em segundo lugar, é preciso assumir que a família constitui um valor fundamental à vida social e além de grupo social, ela envolve uma rede de relações, ou seja, há uma relação de determinação recíproca

entre família e sociedade. Em terceiro, só nos anos 70 a família começou a merecer atenção maior dos historiadores, que passaram a discutir não só a pluralidade de sua organização, mas, também, a própria representatividade do casamento.

Revisões da noção de família patriarcal foram então feitas, tanto de uma perspectiva histórica, que apontava a existência de arranjos familiares alternativos à família senhorial, quanto, e ao mesmo tempo, a denúncia da leitura da história, a partir de um olhar do dominante e através da generalização equivocada de um tipo de família regional válido para todo o Brasil (FLEXOR, 2015, p. 30).

Por outro lado, para alguns pesquisadores, o modelo da família patriarcal de Freyre é tomado para a compreensão das formas de representação de família e, portanto, para discutir sua simbologia entre os demais tipos de família. Para Sarti (1992), por exemplo, o pai patriarcal e a família que o abrigava adquiriram um significado simbólico e de referência para a compreensão da paternidade na sociedade brasileira.

Como modelo, portanto, a família patriarcal não tem correspondência empírica imediata. Ela existe enquanto representação e enquanto norma, para ordenar o que poderia ser ordenado de outra maneira. Interessa-me resgatar a família patriarcal como um modelo de autoridade moral. (SARTI, 1992, p. 40)

Também pensamos que é importante ter o modelo da família patriarcal como um modelo de representação para analisar diversas formas de organização dos vínculos familiares na atualidade, sobretudo quando se fala de autoridade, considerando que, através deste elemento, se configura uma forma de mediação entre o público e o privado e se modelam os papéis exercidos no interior das famílias.

Alves (2009), corroborando com a ideia de que, mesmo sendo predominante no período colonial, o modelo patriarcal não foi o único modelo de família e afirma que a família nuclear também esteve presente no processo de formação da sociedade brasileira. Esta autora lembra que este modelo difere da família patriarcal tradicional, tendo em vista que é composta, apenas, pelo núcleo principal representado pelo pai (chefe da família), sua esposa e seus descendentes legítimos.

Diante disto, pensamos que as mudanças sociais e familiares não se dão de maneira brusca ou através de rupturas drásticas no que diz respeito às suas formas de organização material e social, mas dentro de um processo que mescla o comunitário, o institucional, o grupal e o individual, no qual os papéis e as interações se transformam, sendo que alguns modelos, símbolos e representações se mantêm pelo menos durante algum tempo.

E foi através de um processo desta natureza que o modelo da família patriarcal e o papel do pai nesta família foram sofrendo significativas modificações, dando lugar a outras formas de organização familiar e paterna. Tal modelo não estava mais sendo funcional às novas demandas sociais e econômicas da época e fatores como o fortalecimento do estado, o crescimento das cidades e a ascensão do bacharel, segundo Freyre (1933/1983), foram cruciais para a perda do poder patriarcal.

De acordo com Alves (2009), a chegada da Corte Portuguesa no Brasil e o início de uma vida social na colônia se constituiu um marco para a identificação das mudanças na configuração da família patriarcal clássica para um tipo de família mais moderna, chamada de nuclear. Os filhos eram, então, menos dependentes do poder patriarcal, desenvolvendo-se em suas carreiras autônomas ou políticas.

Durante o século XIX, o desenvolvimento econômico no Sul do país provocado pela cafeicultura e alguns acontecimentos políticos importantes (independência em 1822 e República em 1889), aliados à abolição da escravidão e a chegada de imigrantes, acentuaram o desenvolvimento urbano e a geração de papéis sociais informais, enfraquecendo o sistema patriarcal brasileiro e a sua rigidez, com as tarefas divididas entre homens e mulheres. (ALVES, 2009, p. 9).

Nas primeiras décadas do século XX, inicia-se o desenvolvimento industrial e o mercado de trabalho neste setor aumenta. Tanto os homens quanto as mulheres começam a trabalhar nas indústrias. Neste movimento da sociedade, já se podia identificar a família nuclear tradicional. E é neste movimento que se pode verificar uma visão mais ampla e efetiva da relação entre os membros que formavam este tipo de família nuclear, como, também, os ciclos ou fases da vida, como a infância, a adolescência e a vida adulta. Falaremos mais acerca deste assunto no capítulo no qual abordaremos a adolescência propriamente dita.

Para Singly (2000), neste cenário se pode perceber a “família moderna 1”, que vai até os anos 60 e que valoriza a lógica de grupo, do amor e da afeição. Após este período, ou da década de 60, começa a aparecer outro tipo familiar, que este autor denominará de “família moderna 2”, cuja característica central está no processo de individualização de seus membros. Ou seja, o elemento central não é mais o grupo reunido, mas os membros que a compõem (SINGLY, 2000).

Para Roudinesco (2003), pode-se falar de três períodos na evolução histórica da família. A família dita tradicional, que estava direcionada à transmissão de um patrimônio, submetida totalmente à autoridade patriarcal. A família dita “moderna”, fundada no amor

romântico, que coloca a lógica afetiva e da divisão do trabalho, na qual a autoridade é dividida com o Estado. E a “família contemporânea” ou a “família pós-moderna”, que se impõe a partir da década de 60. Esta última:

(...) une, ao longo de uma duração relativa, dois indivíduos em busca de relações íntimas ou realização sexual. A transmissão da autoridade vai se tornando cada vez mais problemática à medida que divórcios, separações e recomposições conjugais aumentam. (ROUDINESCO, 2003, p. 19).

Acreditamos que as pesquisas e leituras realizadas pelos referidos autores podem nos ajudar a entender, também, o processo de transformação da realidade da família brasileira e concordamos com ambos que, a partir da década de 60, a família entrou em um processo intenso de mudança que ainda está em vigor até nossos dias. Ressaltamos que, a partir da década de 90, incrementam-se os avanços tecnológicos com suas máquinas e recursos e, com estes, as novas modalidades comunicacionais através das redes virtuais que, certamente, trouxeram outras significativas transformações para os papéis e processos interacionais familiares, ressoando no vínculo parental e no processo de socialização e educação dos filhos.

4.1 A QUEDA DO PATRIARCADO E A FRAGILIZAÇÃO DA AUTORIDADE PATERNA

De acordo com o exposto, a família patriarcal e seu personagem, o pai, aquele que detinha autoridade e poder sobre sua esposa e filhos, como, também, grande influência econômica, social e política, começam a entrar em decadência frente ao processo de industrialização e urbanização e as novas formas de organização dos papéis no interior das famílias.

Não obstante, a autoridade do pai começa a ser sistematicamente minada pela queda de seu poder econômico como, também, pela emergência de outros acontecimentos como a interferência do Estado em questões e decisões que, antes, estavam somente em suas mãos. Somando-se a tais fatores, outros modelos masculinos começam a fazer parte da esfera social como o “bacharel” e homem que se direciona à carreira política, ambos retirando o foco da figura do patriarca.

(...) o homem deixa de ser absoluto e a dependência da mulher ao marido começa a ser questionada, o casamento é substituído pela afetividade possibilitando a entrada do divórcio em cena, adotado oficialmente na França a partir de 1884. (SILVA E DAUBER, 2013, p. 59)

Esta lógica da afetividade, de acordo com Roudinesco (2003), é da segunda fase da família, ou seja, a família nuclear moderna, que se impõe entre o final do século XVIII e meados do século XIX; a família fundamentada no amor romântico e nas consequentes mudanças na relação entre marido e esposa. Nesta família, o (s) filho (s) passa a ter uma representatividade maior, o que irá modificar a maneira de assumir os papéis de pai e de mãe.

A “autoridade” masculina de pai e de marido, que estava centrada na ideia do “chefe de família”, único provedor do núcleo familiar, começa a entrar em colapso, tendo em vista que a mulher ingressa no mercado de trabalho de modo mais formal, assumindo, em algum momento, parte das despesas familiares. Esta é, sem dúvida, uma das mudanças mais significativas em relação à transformação dos papéis na dinâmica das relações familiares.

Na realidade são múltiplas e complexas as circunstâncias históricas e culturais que contribuíram para o eclipse da figura paterna e da sua autoridade. Originou-se um verdadeiro processo de desconstrução do símbolo do pai que alcançou os níveis mais profundos da cultura e das consciências. (PETRINI, 2010, p. 16)

Concordamos com este pensamento e o relacionamos ao caminho percorrido por Hannah Arendt (2013) quando esta discorre sobre a “crise da autoridade” no mundo moderno, elencando as possíveis origens de tal fenômeno e as questões histórico-estruturais a ele relacionadas, algo que pontuaremos no capítulo posterior. Lembrando isto, a perda ou crise da autoridade paterna guarda intensa relação não só com as transformações relativas às questões de gênero, de gerações, conjugais e parentais, mas também com uma nova maneira de vivenciar a relação entre tradição e modernidade na sociedade, como, também, a relação entre conhecimento e religião – religião aqui originada do verbo “religare”, cujo sentido se traduz por aquilo que nos liga ao passado e não no sentido de dogma ou doutrina.

Podemos listar, ainda, de maneira mais objetiva, outras circunstâncias significativas que influenciaram no declínio da figura do pai e de sua autoridade. De acordo com Petrini (2010), são elas:

- O desejo de tomar distância das experiências de regimes políticos autoritários, que abriu caminho para uma revisão crítica da autoridade paterna, antes na Europa e, depois, em outras partes do mundo, inclusive no Brasil;
- O movimento feminista e sua luta exigindo a igualdade entre os sexos, alcançando os mais diferentes âmbitos da convivência humana e social;

- A cultura da morte de Deus que retirou da família e da sociedade o ponto de referência que alimentou positivamente o simbolismo do pai durante milênios;
- A redução dos papéis e as competências dos pais no processo educativo dos filhos a partir da legislação elaborada em vários países ocidentais, com a elaboração de leis que garantem uma mais justa repartição da autoridade familiar entre marido e mulher (igual autoridade entre os genitores);
- O surgimento de diversas políticas públicas que elegem a mãe como responsável pela família nas relações de parceria que estabelece para garantir a educação dos filhos, para combater a pobreza ou para atribuir a propriedade de uma casa popular (no caso das camadas mais empobrecidas).

Com o advento da modernidade e a partir de todo o processo de desconstrução da estrutura hierárquica e disseminação dos ideais de liberdade e autonomia, segundo Lícia Carvalho Marques:

(...) vai se consolidando um outro paradigma, o do individualismo, que foi a marca registrada da modernidade e cujo paroxismo podemos considerar como um dos principais ideais da sociedade contemporânea. (MARQUES, 2004, p. 54)

Neste paradigma do individualismo, é como se o sujeito bastasse a si mesmo e a seus propósitos e tudo no mundo girasse em torno dele, para ele e por ele. Nesse sentido, há uma desvalorização em relação aos laços com os ancestrais e com o próprio passado, que vão se tornando cada vez mais tênues e até mesmo desnecessários. Nesse cenário, a figura do pai perde destaque.

Cristine Delory-Momberger (2012) também reflete sobre o individualismo, ressaltando-o como um “modelo societal”, resultado de inúmeros fatores, dentre eles, o acesso de mais pessoas à sociedade de consumo, a diversificação das funções sociais, a participação dos indivíduos em meios mais numerosos e variados, ao acesso ao lazer e a outros estilos de vida, aos modernos meios de comunicação e informação. Para ela, tais fatores incentivam atitudes menos sujeitas às autoridades instituídas e às normas tradicionais.

Historicamente, de acordo com Marques (2004), outro fenômeno que contribuiu definitivamente para a perda do poder do pai e de sua autoridade foi o surgimento da medicina higienista que teve forte penetração na família. Tal fenômeno contribuiu para modificar a maneira como as mulheres eram vistas socialmente e estas começaram a ser mais

valorizadas em relação à tarefa de educar. Inicia-se, então, a construção de uma imagem feminina positiva e é desse modo que o pai perde para a mulher, amparada pelo suporte médico-pedagógico, sua autoridade em relação à educação dos filhos.

Contando todos estes aspectos e as complexas relações que lhes deram origem, podemos compreender um pouco mais acerca do declínio da autoridade paterna ou, pelo menos, seu momento de “crise” nas últimas décadas. Pensamos que a figura do pai, sua autoridade na família e as mudanças aí engendradas estiveram sempre atreladas ao modo de produzir de cada momento histórico-social e ao *modus vivendi* que a família adotou nestes momentos, como, também, relacionadas ao papel da mulher/mãe ao longo dos anos.

Algo que consideramos importante ressaltar é que, mesmo com o término do patriarcado e daquele pai com poderes ilimitados e, é claro, da queda de sua autoridade inclusive no âmbito familiar, no imaginário social, ainda se observa a representação da figura paterna como o “chefe de família” e a autoridade moral na figura masculina. Nesse sentido, concordando com Sarti (1992), repetimos que a família patriarcal pode funcionar como um modelo de autoridade moral; assim, é possível pensá-la não como realidade, mas como uma representação de família enquanto grupo hierárquico. A partir deste modelo, podemos discutir os vínculos e o exercício da autoridade nas famílias contemporâneas.

4.2 NOTAS SOBRE AS TRANSFORMAÇÕES RELATIVAS À AUTORIDADE DO PAI E SUAS REPERCUSSÕES NA FAMÍLIA CONTEMPORÂNEA

No estudo “Vínculo familiar contemporâneo: ressonâncias no processo de socialização” (AVENA, 2013), realizado com famílias de classe média de Salvador-Ba, foi possível identificar algumas destas dificuldades no vínculo parental que estão relacionadas à crise ou “perda” da autoridade paterna.

(...) hoje eu vejo que os pais para não sentir essa questão, para não gerar esse desconforto de resolver o conflito, acabam permitindo muito mais, então o que eu vejo hoje são crianças pré-adolescentes e adolescentes muito soltos dentro de casa, indo para um nível de discussão com pai e mãe como se estivesse conversando com amigos, lá em casa a gente procura corrigir isso, mas a gente vê que tem conflito, que eles tentam furar esse bloqueio e tentam quebrar essa hierarquia todo momento... (Pai – casal B)

Lembrando um passado recente, em muitas famílias, o papel do pai estava bem delimitado e sua autoridade preservada dentro de uma relação hierárquica em que ambos estavam de acordo, implícita ou explicitamente. Atualmente, em famílias nas quais se estabelece o princípio da igualdade e onde há a necessidade permanente de diálogo e negociação entre pais e filhos, como, também, uma insegurança em relação ao tipo de educação a ser desenvolvida, a autoridade paterna tem sido sistematicamente relativizada e questionada. Aliás, não só a autoridade paterna, mas a autoridade parental, aquela que diz respeito ao pai e à mãe.

(...) a gente procura dar uma educação rigorosa, mas não é nem sombra do que era, então hoje, por exemplo, é inadmissível que um filho não exponha seu ponto de vista mesmo que você ache que ele esteja errado, mas eles falam, cobram.; eu nunca pude cobrar a presença de minha mãe porque se ela não fosse trabalhar não tinha sustento em casa e eu não tinha direito de questionar isso (...); eles cobram porque eu não fico em casa, porque a mãe não fica mais em casa (...); hoje você não pode ser tão permissivo a ponto de perder o controle e não pode ser tão autoritário a ponto de você criar um distanciamento da relação pai e filho... isso para nós ainda é uma dificuldade... (Pai – casal B)

Nestas colocações, podemos identificar, também, algumas das ressonâncias ou consequências do declínio da autoridade paterna e da autoridade parental nas modalidades de interação na família. Acreditamos que tais ressonâncias sejam muitas, embora pouco pesquisadas. Ressaltamos que, em diversos estudos, o que tem sido demonstrado são as mudanças nas configurações da família e nos papéis parentais, mas ainda é preciso uma compreensão mais aprofundada não só do processo de transformação da autoridade paterna e papel do pai na família, mas, fundamentalmente, do vínculo parental e da autoridade aí reconhecida (ou não) e suas influências no processo de educação e formação dos filhos.

Na adolescência e na juventude se sublinham apelos de tempos de individuação, próprios da modernidade tardia, de buscas, afirmação de autonomia, privacidade, questionamentos do legado do pai, da lei, do patriarca. Já para a família, a adolescência é fase temida, ainda que invejada, e em nome da proteção, valeria traduzir diálogo por imposição de autoridade, repressões, proibições (CASTRO, 2012, p. 2)

Num mundo globalizado, submetido à lógica do capital, que prima pela “autonomia” e pela independência, no qual a tecnologia se desenvolveu bastante, o modelo do pai pode vir a representar um modelo contrário à emancipação dos filhos. O pai mostra dificuldades para acompanhar a rapidez com que os filhos aprendem e internalizam novas maneiras de aprender e de lidar com a realidade. Não raras vezes, ele é visto como parte de um passado que está

sendo superado pelas novas técnicas e formas de apreender. Como sustentar a autoridade neste contexto? Ou, como abrir mão da autoridade no processo que engendra a constituição do sujeito e sua relação com o mundo? Há como conciliar afeto, cuidado e autoridade?

É isso que pretendemos investigar em nosso estudo, mais especificamente, de que maneira ou de que maneiras (após esse itinerário de transformação da autoridade paterna na família), a autoridade reconhecida no vínculo parental favorece a adaptação ativa do adolescente ao seu contexto. Ou seja, uma adaptação de maneira tal que este possa pensar por si próprio, desenvolvendo a consciência do mundo que o cerca, como, também, uma atitude mais crítica e protagonista diante deste mundo. Será que a autoridade reconhecida e exercida no vínculo parental favorece esse aprendizado do adolescente? Ou, pelo contrário, dificulta? E, antes disso, buscaremos identificar que tipo de autoridade está sendo reconhecida no vínculo entre pais e filhos.

Entretanto, é preciso falar um pouco mais das repercussões da queda da autoridade do pai e de outros fatores que também corroboraram para as transformações relativas às mudanças no exercício da autoridade na família contemporânea, sobretudo no que diz respeito às funções parentais.

4.3 PATERNIDADE E PARENTALIDADE: RESSIGNIFICAÇÕES EM CURSO

Como já mencionamos anteriormente, as mudanças relativas à questão da autoridade na família não estão relacionadas, única e exclusivamente, às mudanças que ocorreram ao longo da história no papel do pai, mas, também, a outras transformações sociais e culturais que afetaram as esferas da vida cotidiana, sobretudo nas últimas décadas. As expectativas relativas aos papéis de homem e de mulher mudaram, como, também, os papéis sociais de mãe e de pai, tendo em vista as alterações nas relações de poder e de influência entre um e outro, na relação com seus filhos e nas suas relações com o mundo exterior à família.

A perda de validade de valores e modelos da tradição e a incerteza a respeito das novas propostas que se apresentam desafiam a família a conviver com certa fluidez e abrem um leque de possibilidades que valorizam a criatividade numa dinâmica do tipo tentativa de acerto e erro (PETRINI, 2005, p. 42).

A palavra de ordem é ‘mudança’ e, discutir sobre família neste contexto implica, no mínimo, o reconhecimento de uma atitude humilde, crítica e cautelosa quanto à observação,

análise e conhecimento de assuntos complexos a ela relacionados como: conjugalidade, paternidade, maternidade, parentalidade, gênero, sexualidade, sexo, trabalho, etc. Implica, ainda, reconhecer que não podemos nos aproximar de nosso tema e objeto de estudo abrindo mão desta atitude cautelosa e de um modelo de pesquisa que priorize a multireferencialidade em relação aos conhecimentos que podem nos dar suporte para o entendimento de tais assuntos e questões.

Perguntamo-nos pelos papéis parentais e pela tarefa fundamental da família, que é a de transmitir valores e repassar uma cultura através do processo de socialização e educação. O trabalho de dar sustentabilidade aos processos subjetivos daqueles que nascem e que estão no caminho para a formação da sua personalidade. Aqueles que são promessa para o futuro. Até que ponto os pais vêm assumindo, de fato, esta tarefa? O que tem a ver a autoridade parental com esse processo? E, antes disso, o reconhecimento da autoridade dos pais facilita o vínculo, a educação e orientação dos filhos? Ou, por outro lado, dificulta?

Nessa perspectiva, redimensionamos a tarefa dos pais ao concordar com Arendt (2013) quando esta afirma que estes não apenas trouxeram seus filhos à vida mediante a concepção e o nascimento, mas simultaneamente os introduziram em um mundo. “Eles assumem na educação a responsabilidade, ao mesmo tempo pela vida e desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo” (ARENDR, 2013, p. 235). É através da transmissão geracional, dos valores familiares e de uma determinada cultura construída socialmente que o sentido de responsabilidade pode ser repassado para a criança. Para tanto, é fundamental assumir não apenas a paternidade e a maternidade, mas a função parental de cada um nesse complexo processo de desenvolvimento e crescimento do sujeito.

Quando nasce um (a) filho (a), nasce, também, uma mãe e um pai. Mas estes só se tornarão, de fato, mãe e pai se assim decidirem assumir sua autoria em relação ao filho, cumprindo, portanto, a sua função parental que se traduz não só pelo cuidado e suporte físico, emocional e psicológico, mas, sobretudo, pela transmissão cultural, valores familiares e sentido de responsabilidade para com o mundo. Sendo assim, paternidade e maternidade não são sinônimos de parentalidade. Esta noção, no nosso entendimento, pode ter significados diferenciados, dependendo do modo e do contexto no qual seja utilizada.

De acordo com Terezinha Feres-Carneiro e Andreia Seixas Magalhães (2011), o termo parentalidade foi usado pela primeira vez em 1961, por Paul-Claude Recamier, psiquiatra e psicanalista francês, permanecendo em desuso por mais de 20 anos. Reapareceu em 1985, com René Clement, no estudo das mais severas patologias da parentalidade: as psicoses

puerperais. A partir da década de 80, no Brasil passamos a usar o neologismo, traduzido do termo francês *parentalité* (HOUZEL, 2007). A parentalidade é um produto do parentesco biológico e do tornar-se pai e mãe. Essa concepção oferece uma compreensão para as configurações familiares contemporâneas, que apresentam um novo desafio para os profissionais que atuam, sobretudo, nos campos da Psicologia, do Direito e da Educação.

O neologismo parentalidade tende a substituir o termo família. Não discrimina pai e mãe, função paterna e função materna, implica uma simetria e uma igualdade entre pai e mãe. Trata-se de um significante que surge historicamente quando o patriarcado remonta a um futuro distante, quando as leis visam legitimar a divisão da responsabilidade e da autoridade em relação aos filhos entre pai e mãe. (TEPERMAN, 2011, pp. 159-160).

Ressaltamos que, embora não concordemos que o termo parentalidade possa vir a substituir o termo ‘família’, concordamos que ele atribui um significado a mais ao sentido de família, tendo em vista que chama a atenção para funções anteriormente pouco valorizadas, as funções parentais, sobretudo, a função parental relativa ao papel do pai. Nesse sentido, reiteramos a necessidade da assunção da função parental por parte dos pais como condição fundante para o desenvolvimento do (s) filho (s), e é dentro deste entendimento que utilizaremos tal termo em nosso estudo. Por outro lado, e considerando que a família se define por várias maneiras em sua configuração e não aquela tradicional onde se vê pai, mãe e filho, tal termo também nos permite visualizar e refletir sobre as funções parentais no âmbito familiar dentro dos novos laços e elos estabelecidos, como vemos na fala de alguns autores como Martin (2006), que justifica a utilização do termo para dar conta das transformações da família na contemporaneidade.

Pensamos que o vínculo parental seja fortalecido pela autoridade nele exercida, sendo esta, portanto, imprescindível para a assunção e expressão da função parental, tendo em vista que é através dela que os pais poderão manifestar sua ‘autoria’ e a relevância de seu ‘ser pessoa referência’ no processo de construção de conhecimento e aprendizagem do (s) filho (s). É nesse percurso que os valores familiares podem ser repassados e onde se transmite uma modalidade de aprendizagem de leitura, apreensão e significado de mundo.

Antes de mais nada, autoridade, conscientes ou não, são os pais. A sua função é originadora; pelo próprio fato de ser assim, ela introduz num modo de conceber a realidade, num luxo de pensamento e de civilização. A sua autoridade, inevitável, é um fato e uma responsabilidade. Tal fato pode não ser considerado por eles mesmos, mas permanece. Eles representam na vida do adolescente a permanente coerência da origem consigo mesma, a dependência continua de um sentido total da realidade, que precede e excede por todo lado o beneplácito do indivíduo. (GIUSSANI, 2004, p. 60)

Reconhecemos a autoridade dos pais como um elemento formador da pessoa que está em processo de crescimento, a criança ou o adolescente. Como nos diz Giussani (2004), somente esta imagem de autoridade e de responsabilidade faz crescer a pessoa. O objetivo dos pais, através da função parental, é ‘fazer crescer a pessoa’.

Trazemos um recorte da função parental a partir do olhar da Educação e da Psicologia Social, por serem estas as principais lentes que tomaremos para o entendimento de nossa questão, mas é importante colocar que a função parental tem especificidades relativas à configuração familiar e ao contexto social e lugar neste contexto no qual ela se desenvolve, como, também, em relação ao papel da mãe e papel do pai e os aspectos peculiares de cada um. Como coloca Hurstel (2006), baseando-se em Arendt e em Lacan, a autoridade e a transmissão da dívida de vida estão inseridas na função fundamental dos pais em relação aos filhos. A função da transmissão da dívida de vida ou dívida simbólica (Lacan), situa o (s) filho (s) numa corrente genealógica onde cada um tem seu lugar e papel.

Hurstel (2006) pontua, então, que o lugar que confere autoridade aos pais é o *lugar genealógico*; é o único lugar de onde os pais podem se fazer ouvir; é esse lugar particular, o de passante, no sentido de que o que conta são menos as pessoas do que as funções: lugar que é um ofício, um cargo, uma obrigação e que eles assumem porque foram filhos. “A autoridade dos pais está ligada à sua capacidade de ocupar e de assumir seu lugar genealógico. Ela consiste em palavras e atos proferidos e realizados a partir deste lugar”. (HURSTEL, 2006, p. 06).

Consideramos esta compreensão de Hurstel valiosa devido ao fato de ela introduzir a questão da intergeracionalidade familiar e a interação entre as gerações como um fator importante para se interpretar e entender a autoridade na família. Nesse sentido, podemos dizer que, para compreender melhor a autoridade parental, faz-se necessário compreender o vínculo não apenas entre duas gerações, mas reconhecê-lo em sua ligação com o vínculo que o precedeu quando o pai de hoje foi, no passado, o filho, apreendendo, assim, o significado da paternidade/maternidade com seus pais e destes lugares e papéis, podendo, assim, transmiti-los ao (s) seu (s) filho(s). Ressaltamos aqui que, mesmo que tal processo se dê de maneira diferente nas diversas configurações através das quais as famílias se apresentam, ele não deixará de ocorrer.

Entretanto, a própria Hurstel (2006) nos brinda com algumas questões cruciais relativas aos desafios impostos na contemporaneidade para a assunção da função parental e para o reconhecimento e exercício da autoridade, expostas a seguir:

- como pensar a igualdade de cidadania das crianças e dos pais com a necessária diferença de gerações?

- como pensar a questão da transmissão, que supõe essa diferença de posição entre crianças e pais, dentro do quadro antropológico de uma mudança de status das crianças, consideradas como pessoas, cuja palavra deve ser respeitada, quando uma crise global da autoridade impele os pais à interdição de frustrar? (THERY apud HURSTEL, 2006).

Frente a tais questões, fundamentais para a compreensão do processo de vinculação familiar e de construção da identidade de crianças e adolescentes (como veremos no capítulo seguinte), vemos que os pais têm um papel e um lugar diferenciado em relação aos filhos e devem assumir esse lugar e papel apropriando-se de sua autoridade. Contudo, nos tempos atuais, tal apropriação vem sendo vivenciada como um desafio diário e constante diante de todas as mudanças sociais já conhecidas e as consequentes mudanças familiares, particularmente em relação ao papel do pai, hoje imerso em um intenso processo de transformação.

5 ADOLESCÊNCIA, VÍNCULOS INTERSUBJETIVOS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

5.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS ACERCA DA CATEGORIA E DO FENÔMENO “ADOLESCÊNCIA”: MARCOS PARA ANÁLISE.

As mudanças relativas à vivência e à representação da adolescência na sociedade contemporânea não podem estar isoladas dos intensos processos de transformação social que atingiram a família, sobretudo nos últimos 30 anos, como vimos no capítulo anterior. Estabelecemos, pois, desde já, uma conexão entre processos sociais, processos familiares e subjetividades, trilhando, assim, um pensamento complexo e mais amplo na busca pela compreensão do nosso objeto de estudo.

Quando abordamos a temática da “adolescência”, emergem outras noções a ela relacionadas que, ao serem problematizadas, podem nos aproximar de um entendimento mais amplo em relação a tal categoria e fenômeno. As noções de ‘mudança’, ‘transição’ e ‘crise’ são as mais evocadas. Além disso, “a adolescência evoca por definição, um sujeito em processo de subjetivação, processo este que se dá numa sociedade que também está em movimento”. (COUTINHO, 2009, p. 11).

O termo ‘transição’ é pertinente, pois define um processo de ‘passagem’, passagem de um estágio para outro estágio do desenvolvimento humano, da vida infantil para a vida adulta. Transitar significa, pois, mover-se, deslocar-se e esse movimento, por sua vez, pressupõe mudança e transformação. Entretanto, este processo de transição não se dá de modo natural ou homogêneo e estará sempre relacionado aos processos vinculares e sociais desenvolvidos pelos sujeitos que adolecem em uma sociedade e sua cultura. Por outro lado, admitir a transitoriedade da adolescência, não é o mesmo que dizer que, por ainda não ter se transformado em um adulto, o adolescente não se configura como sujeito de conhecimento e ação.

No que se refere à ‘mudança’, podemos considerá-la como uma categoria universal, afinal, todos nós, independentemente do momento evolutivo ou ciclo de vida no qual estejamos, estamos em processo de mudança, assim como o nosso entorno. O que irá nos diferenciar, nesse sentido, é a capacidade (ou falta) de entendimento e ‘adaptação’ a tais mudanças. Contudo, mudar exige um mínimo de esforço do sujeito e algum nível de adequação às novas demandas que surgem. É por este motivo que, em algumas circunstâncias,

o processo de mudança pode ser visto e vivenciado como um momento de ‘crise’. E é também por este motivo que o período da adolescência, caracterizado por várias mudanças físicas e psíquicas, está comumente associado a tal momento de ‘crise’.

Contudo, uma situação de ‘crise’ pode emergir em qualquer momento da vida de uma pessoa e não apenas na adolescência, até porque sempre estaremos diante de ‘situações novas de aprendizagem’, que exigem processos adaptativos e a aquisição de novas habilidades para lidar com o ‘novo’ que sempre surge na vida cotidiana. Desde a Psicologia Social (1994), entendemos que, nesta situação nova de aprendizagem, coexistem dois medos básicos: o medo à perda e o medo ao ataque. O medo à perda, que significa o medo de perder o já conquistado e conhecido que, por sua vez, se soma ao medo de que ‘o desconhecido’ possa aniquilar todo o conhecimento prévio já adquirido. Neste processo, estamos diante de um momento que possibilita a transformação e que oportuniza o amadurecimento do indivíduo, na medida em que o mesmo pode adequar-se de maneira ativa e consciente à realidade.

Diante de tais considerações, ressaltamos o grande desafio que abraçamos aqui, neste trabalho, que é discutir a adolescência, sua relação com a autoridade na família e os processos de “adaptação ativa à realidade”. Só o fato de abordar a categoria e o fenômeno ‘adolescência’, já nos coloca diante de algo complexo e limitante. Como colocam Scabini e Ranieri:

Talvez seja mais correto referir-se a ‘adolescentes’, para sublinhar a multiplicidade e a variabilidade de trajetórias de desenvolvimento que se ramificam em direções imprevisíveis, sobre a base de fatores de ordem biológica, psicológica e sociocultural. (SCABINI E RANIERI, 2011, p. 172)

Rememoramos que, além de buscar discutir aspectos relativos às concepções de autoridade presentes no vínculo entre pais e filhos adolescentes, nosso estudo pretende enfocar o olhar e as atitudes destes adolescentes em suas relações cotidianas, considerando as ideias acerca da autoridade familiar e suas formas de expressão. A partir daí, questionamos até que ponto a autoridade constitui um elemento balizador do vínculo parental na atualidade e de que maneiras esta autoridade corrobora para a construção de uma “adaptação ativa à realidade” por parte dos adolescentes. Para tanto, partimos de três premissas básicas:

- a) A vida social e emocional do adolescente desenvolve-se, sobretudo, no interior de dois mundos: o do vínculo com os pais e o da relação com os pares (HARTUP apud CLAES, 2007);

- b) A identidade vai se construindo e se ratificando historicamente no bojo das interações vinculares e sociais, através do posicionamento do adolescente frente às diversas questões que se apresentam no dia a dia relacionadas a: crenças, valores, escolha profissional, expressão da sexualidade, etc.
- c) O adolescente não é um espectador passivo das mudanças que acontecem, mas é um ser ativo no processo de construção de si próprio, de suas relações e de sua vida.

Outro aspecto importante, que não pontuamos como premissa, mas que é um pressuposto básico quando se está tratando da questão da ‘adolescência’, é que ela, assim como a ‘família’, não pode ser apreendida e compreendida através de um único campo teórico do conhecimento.

A adolescência é um conceito que se constrói ao mesmo tempo na cena fantasmática de um sujeito e na cena social propriamente dita, seja no interior do grupo familiar, nas instituições ou nos espaços públicos. Sendo assim, nenhum corpo teórico isolado poderá abarcar totalmente a adolescência em sua complexidade atravessada por diversos registros, tais como o psíquico, o familiar, o social e o político. (COUTINHO, 2009, p. 13)

Tais premissas, entretanto, não nos isentam de abordar, de maneira objetiva, nossa compreensão sobre a adolescência, como, também, sobre os adolescentes que estão sendo enfocados no nosso estudo. Mas, antes, faz-se necessário entender a origem histórica e social desta categoria e quais os sentidos que ela pode adquirir no mundo contemporâneo.

Destacamos, de imediato, a diferenciação necessária entre o conceito de adolescência e o conceito de ‘juventude’ ou ‘juventudes’, lembrando que, muito embora possam ser utilizados com o mesmo sentido e significado para alguns autores, podem ter significados diferentes em outros estudos, dependendo do campo teórico e do contexto no qual estão inseridos e a maneira como são abordados.

É preciso explorar este tema iniciando por dizer que existe, hoje, no Brasil, um uso concomitante de dois termos, adolescência e juventude, que ora se superpõem, ora constituem campos distintos, mas complementares, ora traduzem uma disputa por distintas abordagens. Contudo as diferenças e as conexões entre os dois termos não são claras, e, muitas vezes, as disputas existentes restam escondidas na imprecisão dos termos. (FREITAS, 2005, p. 6)

De acordo com León (2005), a partir das demandas relativas à construção de políticas públicas para estes sujeitos sociais, as discussões e disputas em torno das definições de tais termos vêm-se abrindo e avançando em marcos conceituais múltiplos, heterogêneos e de possíveis utilizações pela pesquisa social, mesmo com certa correspondência relativa à faixa

etária. No campo da Psicologia, por exemplo, quando os autores descrevem ou se referem às mudanças desta fase, usam o termo ‘adolescência’ e quando sociólogos, demógrafos e historiadores se referem à categoria social, como segmento da população, como geração no contexto histórico ou como autores no espaço público, o termo mais usado é ‘juventude’. (FREITAS, 2005)

Outro importante aspecto a ser ressaltado relativo à questão da diferenciação das noções de ‘adolescência’ e ‘juventude’, é que, de acordo com Savietto (2012), no contexto atual familiar e social, tem se destacado, cada vez mais, o fenômeno da “adolescência prolongada”, o que possibilitaria a utilização de outros termos para denominação como ‘jovens adultos’ que, de acordo com tal autora, teriam um funcionamento psíquico característico da adolescência. Por esta razão, alguns estudos da área da psicanálise e da psicologia, sobretudo, privilegiam o termo ‘juventude’ no intuito de abranger tanto os adolescentes quanto os jovens adultos inseridos na chamada “adolescência prolongada” ou, como coloca Figueiredo (2006), “adolescência encruada que se prolonga anos a fio” (FIGUEIREDO apud SAVIETTO, 2012).

No Brasil, durante a década de 80 e até recentemente, tendo em vista o debate público na mídia e no campo das ações sociais e estatais, o termo adolescência foi, predominante, fruto de um movimento em defesa dos direitos da criança e do adolescente, o que culminou com a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990. Só em meados dos anos 90, com a preocupação relativa à inserção social, num contexto excludente e de crise do trabalho, é que se começa a retomar a preocupação com os jovens e reaparece o termo ‘juventude’ ou ‘juventudes’.

Atualmente, uma das tendências no interior do debate sobre políticas públicas é distinguir como dois momentos do período de vida amplamente denominado ‘juventude’, sendo que a adolescência corresponderia à primeira fase, tomando como referência a faixa etária que vai dos 12 aos 18 anos, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA; e a ‘juventude’ à fase posterior, de construção de trajetórias de estrada na vida social (FREITAS, 2005).

O artigo de Marília Sposito (1997), que introduz o relatório final de uma pesquisa realizada sobre o estado do conhecimento do tema da juventude na área da educação, discute, de maneira aprofundada, acerca do assunto, pontuando as dificuldades teórico-metodológicas para se investigar tal objeto e, embora não tenhamos a pretensão de analisá-lo aqui, ressaltamos que é significativa a sua contribuição no que diz respeito às problematizações

acerca do conceito de juventude e suas diversas formas de abordagem no âmbito da educação, bem como a maneira como discute o alcance da produção de conhecimento dos estudos analisados em vários pontos de vista, levando-nos a acreditar que a categoria “adolescência” é atravessada por questões semelhantes, como, por exemplo, a de que qualquer investigação exige a eleição de uma definição, ainda que provisória, desta categoria, de modo a orientar os critérios de seleção.

Com base neste relatório, foi possível identificar um conjunto amplo denominando juventude os segmentos etários que vão de 15 a 24 anos, seguindo as orientações de trabalhos na área demográfica, que possuem, de acordo com Spósito (1997), algumas limitações. Por outro lado, buscamos outros parâmetros para a definição das categorias ‘adolescência’ e ‘juventude’, como o da Organização Mundial de Saúde (OMS), que define o adolescente como o indivíduo que se encontra entre os 10 e 19 anos de idade, sendo que, no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), define outra faixa etária para o adolescente, estando este entre 12 e 18 anos. Já a Organização das Nações Unidas (ONU) define juventude como a fase entre 15 e 24 anos – uma faixa que avança mais em relação à vida adulta. Contudo, para a ONU, cada nação pode ter sua própria definição em relação aos termos.

Verificamos, pois, que, quando nos referimos à faixa etária e à idade cronológica única e exclusivamente, podemos perceber que existem várias determinações em relação aos referidos termos. Por esta razão, é preciso contextualizá-los e delimitar a abordagem em questão, especificando as razões que levaram a tais delimitações, para não correr o risco de negligenciar e utilizá-los de modo indiscriminado quando possuem sentidos diferentes.

No que diz respeito à faixa etária, portanto, podemos inserir nossa pesquisa naquela estabelecida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sancionado no Brasil em 1990, estando o adolescente com idade entre 12 e 18 anos. Contudo, quando passamos a analisar outros critérios e aspectos preponderantes para o entendimento de nossa problemática, ponderamos a necessidade de restringir tal faixa etária ao que chamamos de primeira fase da adolescência, adequando-a para a faixa de 13 a 14 anos de idade, o que vamos denominar de ‘primeira adolescência’. Para Outeiral (2003), estudioso do assunto, esta faixa etária estaria inserida na classificação da ‘adolescência inicial’ que vai dos 10 aos 14 anos, sendo caracterizada, principalmente, pelas transformações corporais e suas consequências psíquicas.

Detalharemos mais o critério ‘faixa etária’ e outros estabelecidos neste estudo quando abordarmos a metodologia e os procedimentos mais à frente, mas adiantamos que a escolha da

faixa etária entre 13 a 14 anos em nossa pesquisa está pautada na hipótese de que, nesta ‘primeira adolescência’ a interação, acompanhamento e orientação por parte dos pais ainda se verificam mais presentes no cotidiano do adolescente, o que nos possibilitaria compreender, de modo mais objetivo, o exercício da autoridade na família e suas formas de expressão, assim como o “cuidado responsável” que, segundo Scabini e Ranieri (2011), nesta fase exprime o coração da função parental.

Desse modo, vale ressaltar que, quando utilizarmos os termos adolescente, adolescentes ou adolescência nesta pesquisa, estaremos nos referindo à faixa etária em questão, como, também, à adolescência construída e vivida em famílias de classe média urbana da cidade de Salvador/BA, que frequentam a instituição de ensino escolhida para esta pesquisa, e não à adolescência relacionada à classe menos favorecida e seus contextos familiares e educacionais; aliás, este é outro importante critério que abordaremos de modo mais detalhado posteriormente.

5.2 COMPREENDENDO A CATEGORIA “ADOLESCÊNCIA”

A palavra “adolescência” é oriunda do latim e está relacionada ao verbo “adolecere”, que significa “crescer”. Pode-se afirmar que o conceito de adolescência nasceu com a modernidade, a partir das mudanças relacionais e produtivas vividas pela sociedade e pela família, atreladas, principalmente, ao período da passagem da idade média para a idade moderna.

Nota-se que, como juventude significa força da idade, “idade média”, não há lugar para a adolescência. Até o século XVIII, a adolescência confundia-se com a infância. No latim de colégio, empregava-se indiferentemente a palavra *puer* e a palavra *adolescens*... um rapaz de quinze anos é mencionado aí como *bônus puer*, enquanto seu jovem colega de treze anos é chamado de *optimusadolescens* (ARIÈS apud COUTINHO, 2009, p. 41)

Para Philippe Ariès (1981), neste momento histórico, a família muda em sua forma, deixando de ser uma unidade meramente econômica para tornar-se o lugar das relações de afeto entre o casal e entre pais e filhos. Os filhos começam a ter e a dar outros sentidos à vida dos pais e estes começam a lhes dar mais atenção. Assim, no século XVIII, a família começa a manter a sociedade à distância, estando cada vez mais confinada a um espaço limitado. Os pais começam a se preocupar mais com a questão da educação e da saúde, surgindo, então os colégios e a educação formal. Os colégios tornam-se um caminho normal para a iniciação

social e formação das crianças e, com isso, iniciou-se um processo de separação destas dos adultos. Tal fato possibilitou que a noção de infância pudesse ser mais afirmada socialmente e, assim, a partir daí, germinaria a noção de adolescência.

Em linhas gerais, parece que a idéia do que hoje chamamos adolescência... está associada às novas maneiras de viver no grupo social onde o indivíduo está inserido. Com a industrialização e a instituição de sistemas educacionais obrigatórios, ela pode, finalmente, ser mais observada. (SCHOEN-FERREIRA, AZNAR-FARIAS, SILVARES, 2010, p. 230)

Rousseau (1762/1999), através de sua obra clássica “Emílio ou Da educação”, faz surgir uma nova concepção de adolescência no século XVIII na Europa. Nesta obra, o autor acompanha o crescimento de um menino, propondo um processo de educação diferenciado para as mães e os educadores. Rousseau aborda as transformações do corpo e do espírito e faz uma crítica às bases da educação dos colégios da época que, para ele, não resultavam, exatamente, em educação e conhecimento.

Vale dizer que a referida obra está dividida em diferentes livros organizados de acordo com a fase de desenvolvimento do menino (Emílio), relacionadas da seguinte maneira: Livro I – “A idade de natureza” – o bebê (infância); Livro II – A idade de natureza – de 2 a 12 anos (puer); Livro III – “A idade da força” – de 12 a 15 anos; Livro IV – “A idade de razão e das paixões” – de 15 a 20 anos; Livro V – “A idade de sabedoria e do casamento” – de 20 a 25 anos.

Se compararmos os parâmetros anteriormente abordados relativos à faixa etária, nos livros III, IV e V de Rousseau estariam localizadas as fases relativas à adolescência e à juventude, sendo que a adolescência inicial estaria no livro III – “A idade da força”. Entretanto, para o autor, é no quarto livro que estaria localizada a adolescência, um momento de renascimento, no qual o sexo tem uma importância fundamental na transição da vida infantil para a adulta (ROUSSEAU, 1762/1999). Consideramos muito fecunda a ideia de ‘renascimento’ em Rousseau, quando este se refere ao momento da adolescência, tendo em vista que, nesta etapa, a partir das diversas transformações, o sujeito vai alterando a sua maneira de se ver, de se relacionar e de estar no mundo, ‘renascendo’ para este.

Ao longo do século XIX, intensificam-se as transformações nas relações sociais de produção e nas relações familiares e, conseqüentemente, as alterações nos papéis de mulheres e crianças, tendo em vista o grande avanço da industrialização e da técnica, como, também, a democratização da educação. No Brasil, as mudanças seguiram um curso mais lento e mais recente e, por esta razão, a adolescência se deu de acordo com este ritmo. De acordo com

Flexor (2015), as crianças, consideradas pequenos adultos, cedo entravam no mundo do trabalho, sendo colocadas na casa de mestres para aprender ofícios ou de brancas para aprender prendas domésticas.

Na condição de pequeno adulto, as crianças transitavam entre os adultos livremente, tanto no espaço público, quanto no espaço privado ou iam para a roça ajudar na agricultura e, aos 14 anos para as companhias militares. Na mesma condição, as meninas se preparavam para casar. (FLEOR, 2015, p. 48)

Baseando-se em Freyre (1933/1983), Giuliani (2013) afirma que a primeira comunhão marcava a entrada das meninas na vida adulta; na sociedade colonial urbana, o papel das meninas era exclusivamente de detentoras do lar, cuidando das crianças e da casa grande. Com a chegada do movimento higienista no início do século XX, essa situação começa a apontar mudanças, como já relatamos no capítulo anterior, referente à constituição da família brasileira. Com tal movimento, origina-se um momento de preocupações diferenciadas, relativas a cada fase, da infância à adolescência.

Com a fase da infância já mais definida, o termo ‘adolescência’ foi sendo utilizado para designar um período da vida específico entre a infância e a vida adulta. Assim, ao final do século XIX:

(...) a concepção de adolescência já alcançava uma razoável expressividade no meio social, seja no campo da literatura, seja através dos hábitos vestimentares, ou em suas primeiras definições teóricas. Mas tratava-se de um período curto, vivido privilegiadamente pelos burgueses, a ser rapidamente ultrapassado em direção à idade adulta, ideal social a ser atingido. (COUTINHO, 2009, p. 48)

Pode-se afirmar, pois, que tanto o fenômeno quanto o conceito ‘adolescência’ evoluíram e se consolidaram, de fato, no século XX, após todas as transformações sociais referidas, sobretudo devido à industrialização e à presença das instituições educacionais obrigatórias na sociedade. Nas instituições de ensino, começa-se a classificar, de modo mais objetivo, a fase da infância e a fase da adolescência.

Em seu artigo “Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para a construção”, Frota (2007) elabora uma análise crítica de como o conceito de adolescência, em suas origens, esteve marcado por concepções reducionistas e “naturalistas”. Ressalta que as características “naturais” da adolescência somente podem ser compreendidas quando inseridas na história que as gerou. (FROTA, 2007, p. 155). Em outras palavras, embora adolecer signifique tomar conhecimento de importantes fenômenos de

natureza biológica que ocorrem com o indivíduo e com seu organismo e corpo (o que podemos chamar de puberdade), a adolescência não pode ser vista meramente como e através deste processo de mudanças físicas e biológicas.

Para Stanley Hall (1904), por exemplo, um dos americanos responsáveis por um dos primeiros trabalhos teóricos sobre adolescência no campo da psicologia, esta fase era basicamente biológica e estava quase que exclusivamente atrelada às mudanças relativas à sexualidade; era entendida, ainda, como zona de turbulência e rebeldia, constituindo-se como um ‘problema’ para a família. De acordo com Coutinho (2009), a Psicanálise demorou um pouco mais para se posicionar em relação à adolescência; Freud não chega a utilizar tal termo em sua obra “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade” (1905), onde fala sobre as transformações da puberdade. Foi Ernest Jones, em 1922, o primeiro psicanalista a se referir à adolescência, em um artigo intitulado “Alguns problemas da adolescência” (RAYMOND, 2000 apud COUTINHO, 2009, p. 52).

Tais estudos, de fato, contribuíram para o entendimento e a consolidação da adolescência como conceito e objeto de estudo e influenciaram outras investigações como as de Erikson (1976), que propôs a Teoria Psicossocial, na qual sugere que o ambiente também influencia na personalidade do sujeito. Ele propõe, ainda, o conceito de ‘moratória’, identificando a adolescência com a confusão de papéis e as dificuldades para estabelecer uma identidade própria.

De acordo com Ozella (2002), a Psicologia e a Psicanálise, durante muito tempo, difundiram concepções baseadas em uma perspectiva “naturalista e universal” sobre adolescência, como, por exemplo, no caso de Aberastury (1980) e Knobel (1981), que, na América Latina e, particularmente, no Brasil, serviram como um marco histórico no estudo da adolescência. Ozella (2002) ressalta que, embora estes autores tenham contribuído muito para o entendimento deste fenômeno e sua relação com o contexto social, ainda assim, sua concepção deixa registrada uma “crise essencial da adolescência” atrelada às condições interiores. Ou seja, haveria sempre uma “crise preexistente no adolescente”.

O trabalho de Santos (1996), trazido por Ozella (2002), mapeou historicamente as concepções de infância e adolescência, incluindo a Teologia, a Filosofia, a Psicologia e as Ciências Sociais, identifica em Rousseau a invenção da adolescência como um período típico do desenvolvimento, marcado pela ideia de turbulência. Ozella (2002) ressalta, então, que também aí há uma visão naturalista da adolescência, que não é vista como uma construção social. Quanto a isto, Bock (1997) considera que a ‘universalidade’ traz

implícita uma ideia de uma evolução natural e linear do ser humano, independente de suas condições concretas de existência.

Para Ozella (2002) não seriam tanto as características destas mudanças físicas e biológicas que constituiriam ou influenciariam na identidade do adolescente e seu comportamento, quanto as formas de reação a tais mudanças, o que, necessariamente, estaria atrelado ao contexto social e cultural e ao tipo de educação veiculada pelas famílias e escolas.

Para Calligaris (2014), a puberdade – ano a mais, ano a menos – é a marca que permite calcular o início da adolescência. Mas, por outro lado, questiona-se: quando terminaria a adolescência? Poderíamos responder: quando se inicia a vida adulta. E quando se inicia a vida adulta? A resposta para esta questão não está meramente no tempo cronológico ou na faixa etária, mas na relação com o contexto sócio cultural e suas formas de representação.

(...) seria necessário que se soubesse o que define um homem ou uma mulher adultos. Essa definição na cultura moderna ocidental fica em aberto. (...) Portanto, fica também em aberto a questão de quais provas seriam necessárias para que um adolescente merecesse se tornar um adulto (CALLIGARIS, 2014, p. 20)

Entretanto, quando abordamos a realidade em outras culturas, essa questão se situa de maneira diferente. Afinal, o que alguns antropólogos observaram em sua investigação acerca de outras sociedades em relação ao processo de tornar-se adulto, é que certos comportamentos, considerados na cultura ocidental como sendo naturais do processo de adolecer, não eram encontrados em outros contextos culturais. A partir destas observações se concluiu que as manifestações relativas ao amadurecimento, oriundas da passagem da infância à vida adulta, dependiam do meio social e não eram exclusivos da idade cronológica dos sujeitos. A cada época histórica e civilização, a adolescência se apresentou e se apresenta de maneiras diferentes ou apenas não existe.

Esta temática acerca da universalidade ou não da adolescência perdurou durante muito tempo em vários estudos e pesquisas. Os estudos da Antropologia Social revolucionaram a forma universalista e naturalista de pensar a adolescência, mostrando uma maneira nova de entender as fases do desenvolvimento humano, ressaltando, de acordo com Schoen-Ferreira, Farias e Silvares (2010), duas importantes questões: a adolescência não precisa ser, necessariamente, um período turbulento, e as características do desenvolvimento psicossocial não são universais.

Citando Raymond (2000), Coutinho (2009) traz ‘os rituais de iniciação’ como parte do patrimônio cultural de algumas civilizações, que têm um caráter essencialmente coletivo, pois “não discriminam uma elaboração individual de um interesse comunitário na preparação do jovem para a entrada no mundo adulto” (COUTINHO, 2009, p. 20). As iniciações em tais rituais podem ser de curta duração ou longa, e, em geral, apresentam um caráter sexual e estão ligadas a algum fundamento mítico relacionado à origem do grupo social. Podem envolver cerimônias, jogos, provas, cirurgias, etc. Estas práticas estariam dirigidas à aquisição de uma nova identidade social, um novo lugar na sociedade.

Para Quiroga (1997), a antropóloga Margarete Mead (1901-1978) traz uma significativa contribuição quando investiga a relação que se estabelece entre cultura e processos de aprendizagem como formas dessocialização e personalidade, nas décadas de 30/40, na Polinésia e Nova Guiné. Como antropóloga, seu método foi a convivência mais ou menos prolongada com a comunidade estudada, a partir de um determinado marco referencial teórico e cultural que, no caso de Mead, era a cultura ocidental, especificamente a dos Estados Unidos.

Sua investigação toma como fenômeno central a adolescência e Mead chega à conclusão que, ainda com todas as transformações corporais da puberdade, nos adolescentes de Samoa não se observava qualquer tipo de crise emocional que, na cultura ocidental, particularmente na classe média e alta, se visualiza como um dos traços característicos. Pelo contrário, segundo ela, a adolescência em Samoa é vivida de maneira harmônica e feliz. Há, neste contexto, um grau de liberdade sexual que é característico da cultura; uma ausência de responsabilidades econômicas por parte dos adolescentes; a garantia da inclusão na ordem social e o caráter homogêneo dessa sociedade na qual o sujeito não é pressionado a definir-se por distintas posições opostas. Para Mead, os ritmos culturais são mais coercitivos que os fisiológicos e a personalidade se configura por obra dos diversos marcos culturais nos quais vivem os seres humanos. (QUIROGA, 1997)

Alguns autores, como Pàmols (2004), criticam o posicionamento de Mead em relação aos seus ‘achados’, intitulando sua visão como uma visão romântica da realidade. Não vamos nos deter nesta polêmica, pois o que nos parece fundamental para além da conclusão de que a adolescência é um fenômeno cultural, muito mais do que meramente físico, é a leitura crítica que Quiroga (1997) realiza da investigação de Mead, abordando a importância do sentimento de pertença na sociedade Samoana. Em muitas das organizações primitivas, o individual não é particularmente significativo. “Nem o sujeito e nem o grupo se interrogam ou problematizam

pelas motivações da conduta pessoal, o que aparece como valor fundamental é a comunidade, o grupo.” (QUIROGA, 1997, p. 26)

Tais comunidades podem ser consideradas homogêneas, tendo em vista o escasso grau de desenvolvimento. Nelas não estão registradas grandes contradições internas, porque são muito pouco competitivas e conflituosas, portanto, não requerem um grau elevado de exigências adaptativas, o que é diferente em sociedades heterogêneas como a nossa, na qual o grau de competitividade e conflito reflete significativamente nos sujeitos que a integram.

Pensamos que o mais significativo nesta reflexão de Quiroga (1997) acerca do trabalho de Mead e suas descobertas relativas ao processo de amadurecimento dos seres humanos em sociedades primitivas, é a apropriação de um pensamento que nos permite compreender que as atitudes dos sujeitos, quais sejam as suas modalidades de organizar e significar experiências de pensamentos, sentimentos e ações⁴ estão, necessariamente, relacionadas aos marcos culturais que são construídos pela sociedade da qual ele faz parte. São estas atitudes e/ou comportamentos que determinam a forma do sujeito ser e estar no mundo e que, por sua vez, possibilitam diferentes maneiras de adaptar-se à realidade social.

A década de 60 emergiu com grandes mudanças sociais e políticas, e é neste contexto que a adolescência se consolida de vez, e o adolescente ou jovem (sendo este termo mais utilizado nesta época), é reconhecido de maneira mais objetiva pela sociedade. Surgem os movimentos de contracultura, como o movimento hippie; surgem o rock and roll, a calça jeans, a pílula, etc. Todas estas descobertas e mudanças contribuem para modificar os costumes entre as gerações. Inicia-se, também, um processo de fortalecimento dos movimentos estudantis universitários.

O movimento estudantil, representado pelas uniões nacionais dos estudantes universitários e dos secundaristas, por um lado, e os movimentos contraculturais, cuja visibilidade maior se dava nos momentos de festivais de música, são os atores que condensam esta percepção da juventude até os anos 60 do século XX. (ABRAMO, 2005, p. 23)

Até os anos 70, como já citado acima, o termo mais utilizado tanto na academia quanto no debate público era o de ‘juventude’ – tematizada fundamentalmente como categoria

⁴ No âmbito da Psicologia Social e de acordo com Quiroga (1997), como já colocamos no capítulo primeiro, as modalidades com as quais cada sujeito organiza e significa as suas experiências de pensamentos, sentimentos e ações são também chamadas de Matrizes de aprendizagem ou modelos internos. “Este modelo ou matriz é uma organização pessoal e social. Deste modelo interno ou matriz – construído em experiências de interação e aprendizagem, em processos comunicacionais – resultam que os fatos da realidade, múltiplos e heterogêneos sejam: registrados, percebidos, selecionados, articulados e interpretados de uma determinada forma pelo sujeito” (QUIROGA, 1997, p. 35).

que problematizava a continuidade e/ou transformação social. A partir dos anos 70, de acordo com Abramo (2005), ocorre uma modificação no cenário e começa a surgir como temática social a questão dos “meninos de rua”. A agenda pública se voltou, então, para tal assunto, desenvolvendo políticas, projetos e programas, que deram origem, mais tarde ao Estatuto da Criança e Adolescente.

Nos anos 80, no compasso da sociedade de consumo, Calligaris (2014) aponta para uma adolescência que, refletindo esse contexto, se torna um imenso valor de consumo para todos.

Desde os anos 80, surge uma verdadeira especialidade do marketing da adolescência. Sua relevância está nas proporções do mercado dos adolescentes: eles são numerosos e dispõem de cada vez mais dinheiro. Mas interessam ao mercado também pela influência que exercem sobre a decisão e a consolidação de modas, que transformam os modelos de consumo de muitos adultos. A adolescência, por ser um ideal dos adultos, se torna um fantástico argumento promocional (CALLIGARIS, 2014, p. 59).

Nesse sentido, a adolescência, além de se situar em um contexto voltado para o mercado e o consumo, é representada como um ideal a ser conquistado pelos adultos. Um ideal que está atrelado, também, à ideia de liberdade, presente de maneira cada vez mais contundente na cultura ocidental desde a modernidade. Por esta razão, Calligaris (2014) aponta a adolescência como um ideal cultural contemporâneo, tendo em vista que todos desejam ocupar esta posição eternamente. Esta ideia de Calligaris (2014) se aproxima da ideia de Kehl (1998), quando esta autora fala da questão da “teenagerização da cultura ocidental”, afirmando que ‘há 30 anos somos todos jovens’. Falaremos mais sobre este assunto no tópico seguinte.

5.3 RELAÇÕES SOCIAIS, VÍNCULOS INTERSUBJETIVOS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS: O ADOLESCENTE E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

5.3.1 Vínculos Familiares: vínculos constitutivos do sujeito adolescente

Como já explicitado anteriormente, a fase da adolescência possui, de fato, determinadas características e particularidades, sendo que tais aspectos não estão única e exclusivamente relacionados a aspectos cronológicos, biológicos e psicológicos, tratando-se de uma fase resultante de um processo dialético vivenciado de forma vincular e socialmente, atrelado às experiências vividas no grupo familiar desde a infância. Nessa perspectiva,

entendemos que a adolescência deve ser vista como uma fase que está em permanente processo de construção, não se tratando, portanto, de um período ‘natural’ do desenvolvimento.

(...) o jovem não é algo “por natureza”. Como parceiro social, está ali, com suas características, que são interpretadas nessas relações; tem, então, o modelo para sua construção pessoal. Construídas as significações sociais, os jovens têm a referência para a construção de sua identidade e os elementos para a conversão do social em individual (AGUIAR, BOCK, OZELLA, 2002, p. 168).

Como já colocamos anteriormente, Claes (2007), utilizando Hartup (1989), coloca que existem dois eixos relacionais básicos para a compreensão do desenvolvimento da identidade do adolescente: o primeiro eixo, vertical, que representa as relações parentais e o segundo eixo, horizontal, que representa as relações com os pares, caracterizadas pela reciprocidade da troca de experiências e expectativas. Inicialmente, abordaremos o vínculo entre pais e filhos como experiência primária no processo de construção da identidade e, posteriormente, trataremos alguns aspectos da rede relacional mais alargada do adolescente, abordando brevemente o universo escolar, por se tratar do lugar onde o adolescente desenvolve, de modo mais intenso, as relações com os pares.

Os vínculos familiares são essenciais para os processos de aprendizagem e construção da identidade do adolescente e podem ser considerados vínculos constitutivos. Mesmo no momento em que a vida adulta se faz presente e a adolescência já não define o sujeito, tais vínculos não deixam de ser importantes, pois traduzem o lugar onde o sujeito pode reconhecer sua origem e história, atribuindo novos significados às suas aprendizagens e sentidos aos novos vínculos desenvolvidos.

É partindo deste entendimento que podemos afirmar que, em se tratando de família e processos de socialização, algumas premissas básicas se mantêm, mesmo levando-se em conta as diferentes nuances relativas à configuração familiar e seus diversos lugares no processo de produção. Tais premissas são: a reprodução e garantia da sobrevivência e a socialização e educação como repasse dos conhecimentos e de uma determinada cultura que está relacionada à transmissão geracional. Ainda que através de diferentes práticas, é papel da família a realização destas tarefas.

Contudo, diante do contexto atual, as famílias enfrentam uma série de desafios para a realização de tais tarefas e não podemos deixar de abordar alguns destes desafios por estarem diretamente relacionados ao processo de construção da identidade e orientação dos filhos

adolescentes. “A família hoje está totalmente investida por forças sociais, e uma família que não tenha consciência disso é uma família ainda mais determinada pelas forças sociais dominantes”. (GIUSSANI, 2004, p. 188)

No capítulo anterior, buscamos mostrar as transformações nas configurações familiares desde o período colonial a partir das mudanças sociais, e abordamos o esvaziamento da autoridade paterna no contexto familiar a partir do declínio do patriarcalismo. Embora nosso foco tenha sido nas alterações acerca da autoridade paterna na família, abordamos, também, alguns aspectos relativos às funções parentais, por estarem diretamente relacionadas com a parentalidade, trazendo um dos desafios relativos às dinâmicas familiares contemporâneas, que é o de educar e orientar diante de um contexto no qual a autoridade tem se mostrado cada vez mais insustentável devido a vários motivos que também já pontuamos anteriormente.

Pensamos que abordar o vínculo parental seja, inevitavelmente, trazer, mais uma vez, a sua função no grupo familiar. Relembramos que este vínculo se inscreve num eixo vertical social, sendo uma relação assimétrica, na qual a hierarquia está presente, levando-se em conta as diferenças geracionais e os diferentes papéis e lugares na família. Reconhecendo estas características, podemos considerar com Semionato-Tozo (1998) que a família tem como finalidade estabelecer formas e limites para as relações estabelecidas entre as gerações mais novas e as mais velhas, propiciando a adaptação dos indivíduos às exigências do conviver em sociedade (SEMIONATO-TOZO APUD PRATTA E SANTOS, 2007).

Vários autores, nos campos da psicanálise, da psicologia do desenvolvimento e da psicologia social (alguns deles já situados no capítulo primeiro), enfocam o processo de maturação do psiquismo e a estruturação da personalidade, detalhando a trajetória percorrida pelo sujeito desde o seu nascimento até chegar à vida adulta, sobretudo a fase do recém-nascido/bebê e seu vínculo primário com a mãe, o vínculo com o pai e o entorno familiar até o momento em que este adentra a adolescência. E, ainda não sendo uma família constituída tradicionalmente pela configuração pai, mãe e filho, a criança irá vivenciar as funções parentais (ou a ausência delas ou de uma delas) através daquelas pessoas que as assumem (ou não) no grupo familiar, independentemente desta configuração.

José Outeiral (2007), um pesquisador na área da Psicanálise, remete ao conceito freudiano de ‘desamparo’, afirmando que este revela a importância da família em seu pensamento, não apenas em relação ao mundo interno e à fantasia, mas reconheceu, também, a importância da mãe e do pai reais. Donald Winnicott, freudianamente, escreveu que “não

existe esta coisa de um bebê sem uma mãe”. Outeiral (2007) acrescenta que não existe mãe sem pai e que, mesmo a ausência deste é, paradoxalmente, uma presença marcante. Neste ponto se pode ver a família.

O ser humano depende em seu desamparo, físico e psíquico, aspectos que ele irá progressivamente integrando através da personalização, de um “ambiente facilitador” (mãe suficientemente boa ou mãe devotada comum) que se revele suficientemente bom. (OUTEIRAL, 2007, p. 65).

Já trouxemos, no capítulo I, as contribuições da Psicologia social para o entendimento desta trajetória do sujeito em seu processo de constituição do mundo interno, o que se dá a partir das relações com o mundo externo, mais especificamente com aqueles que assumem, na família, as funções parentais, mas aqui, mesmo compreendendo que os processos subjetivos na adolescência estão diretamente atrelados àqueles vividos na infância, queremos voltar nosso foco para o período da adolescência.

Mesmo que a família contemporânea tenha evoluído e que a sua composição tenha mudado, biparental, monoparental ou refeita, ela continua a ter uma influência considerável no desenvolvimento dos adolescentes; a qualidade das relações parentais continua a ser o sinal mais forte da saúde mental durante e no fim da adolescência (Steinberg, 1990). Muitos trabalhos de pesquisa têm estabelecido ligações muito evidentes entre a qualidade dos laços parentais e o desenvolvimento dos indivíduos. (CLAES, 2007, p. 81)

Podemos entender a “qualidade dos laços parentais” como a “qualidade relacional” vivenciada na dinâmica interacional familiar⁵ e no vínculo parental como um importante fator para a saúde psicossocial do adolescente o que, por sua vez, nos permite pensar em vários aspectos que estão relacionados a ambas. Gostaríamos de destacar aqui, entretanto, dois destes aspectos: o primeiro diz respeito ao exercício e reconhecimento da autoridade parental e o segundo está relacionado à manifestação do sentimento de pertencimento ao e no grupo familiar.

Acreditamos que o vínculo parental, enquanto um vínculo constitutivo, possui na autoridade um elemento fortalecedor de sua estrutura, pois entendemos que não se pode educar ou orientar sem autoridade. Por outro lado, é o amor, a reciprocidade e a presença

⁵ Falamos aqui, também, da qualidade da dinâmica interacional familiar porque entendemos que esta vai além da qualidade relacional que se constrói no vínculo parental por estar relacionada àquela relativa ao casal que, por sua vez, está diretamente relacionada à qualidade instituída no vínculo parental. O que ocorre é que “é muito mais fácil perceber que as relações parentais são constitutivas do ser humano, desde a dimensão biológica até a conformação da personalidade dos filhos. Mas também as relações de casal são constitutivas da existência das pessoas nos aspectos concretos da vida cotidiana. No entanto neste ponto as evidências não são imediatas, especialmente num contexto social em que as relações aparecem fluidas, na linguagem de Lipovetsky (1989), ou líquidas, segundo a expressão de Bauman (2004), ou ainda flutuantes, como prefere Donati (2006/2009).” (PETRINI E DIAS, 2016). Muitos estudos já demonstram a relação entre qualidade relacional no vínculo parental com a qualidade relacional na dinâmica interacional entre o casal.

cotidiana que possibilitam a expressão e o reconhecimento da autoridade parental; afinal, aquilo que não se faz presente não pode ser reconhecido como tal ou, pelo menos, não em sua totalidade. Assim sendo, a autoridade pode ser compreendida como uma força reguladora deste vínculo constitutivo ou, ainda, como nos coloca Sennett (2013), como o próprio *vínculo* ou *elo* que busca indicar os aspectos conscientes e inconscientes, através dos quais nos vinculamos por um equilíbrio de forças e uma tensão gerada entre autonomia e falta de autonomia, submissão e dominação, liberdade e controle.

Não obstante, julgamos de grande importância a necessidade de nos questionar acerca do tipo ou da forma que a autoridade assumiu ou vem assumindo na família nos tempos atuais, considerando, ainda, como nos sugere Renaut (2004) e como já posto no capítulo sobre o assunto, a possibilidade de uma ou novas formas de autoridade, tendo em vista que aquele modelo de autoridade prescrito nos moldes antigos já foi desautorizado nas práticas educativas familiares e escolares, como, também, em outras esferas sociais.

Questionamos: na atualidade o vínculo parental pode sustentar um tipo de autoridade no processo educativo/formativo que conduza o adolescente ao desenvolvimento e fortalecimento de sua individualidade e, ao mesmo tempo, que o introduza na realidade total da família e do contexto social?

Neste ponto, abordamos o segundo aspecto relativo à “qualidade” relacional da dinâmica interacional familiar que é a presença do sentimento de pertença ao e no grupo familiar por parte dos membros que o compõem. Tal sentimento se constrói numa prática cotidiana na qual cada membro contribui direta ou indiretamente para o bem comum familiar, buscando o fortalecimento dos vínculos intersubjetivos e da melhoria das modalidades de interação que circulam no grupo, como os processos de comunicação, cooperação e aprendizagem que dizem respeito aos processos de mediação familiar.

Quando uma família se movimenta neste horizonte, ela pode evitar a predominância de uma dinâmica de interação individualista, competitiva e utilitarista, na qual a necessidade individual sempre prevalece sobre as necessidades do grupo como um todo. Ou seja, neste ponto, podemos inferir a relação entre o sentimento de pertencimento e a cooperação familiar nos processos de mediação. Nestes, a lei da cooperação pode se fazer mais presente do que a lei da competitividade instituída pela cultura de mercado, como já relatamos anteriormente.

Para Sennett (2014), “a cooperação pode ser definida, sucintamente, como uma troca em que as partes se beneficiam”. A cooperação é uma arte e, embora seja um processo

complexo, que exige habilidades importantes, como a capacidade de lidar com as diferenças e semelhanças em relação aos outros, ela está presente na natureza humana e, portanto, todos somos capazes de exercê-la, mesmo inseridos em uma cultura que estimula o culto ao individualismo e à competitividade. Na verdade, o referido autor defende, inclusive, que, se nosso desejo é de que a sociedade prospere, devemos buscar incansavelmente o exercício da cooperação. Este exercício se aprende na família.

O registro e o sentido atribuído ao sentimento de pertencimento e ao processo de cooperação familiar permitem aos filhos o entendimento de que, embora sejam seres únicos e individuais, eles existem porque foram gerados por outros seres e precisam destes para desenvolver-se vincular e socialmente, para construir e reafirmar sua identidade, como, também, para conquistar coisas que não podem conquistar sozinhos. Além disso, é o fato de experimentar e vivenciar esta pertença no grupo que funciona como uma ponte para o entendimento de que a família possui uma dimensão mais sutil, que não é perceptível logo de imediato. A família tem um caráter suprafuncional e vai além do conjunto das pessoas que a compõem, ela é uma relação social plena (Donati, 2011). “E a família, como relação de pertencimento livremente escolhida, tem relevância central para a construção das identidades pessoais e sociais, e não é indiferente para despertar as virtudes cívicas e a qualidade da cidadania”. (DONATI, 2008, p. 40)

A construção da identidade, segundo Claes (2007), é uma das tarefas centrais da adolescência, recorre a uma auto-avaliação, permitindo ao indivíduo definir-se e situar-se perante o outro, através de vários aspectos fundamentais, como a escolha de uma carreira profissional, as relações interpessoais, a sexualidade, as crenças e os valores. “O outro está sempre presente na construção da identidade, o conhecimento do eu elabora-se no seio de uma dinâmica de interação” (CLAES, 2007, p. 25). Este processo se dá, inicialmente, intensa e profundamente no grupo familiar, através da relação com os pais.

O vínculo parental é uma relação assimétrica, onde cada sujeito tem seu papel e lugar na cadeia geracional familiar. As diferenças entre eles geram uma movimentação importante para ambos, sobretudo para o adolescente que se encontra em processo de formação. De acordo com Birman (2008), é preciso hierarquia simbólica e assimetria geracional para que certas operações subjetivas sejam asseguradas e facilitadas no âmbito familiar. A autoridade tem um papel preponderante nesse processo. Sua ausência ou fragilidade podem gerar obstáculos para as diferenças simbólicas que marcam o pertencimento geracional, tendendo a estabelecer relações simétricas com os filhos o que, por sua vez, não possibilita o

amadurecimento destes, levando-os a permanecerem nesta fase, manifestando, muitas vezes, comportamentos nada operativos em relação a si próprios e/ou à realidade.

Desde a Psicologia Social, podemos dizer que as funções da família estão atreladas a fatores biológicos, psicológicos e sociais. É papel da família satisfazer as necessidades do sujeito relacionadas a tais fatores, mas, além disso, é papel dela despertá-lo para a aprendizagem do que seja necessidade e do que seja desejo. E é nesse interjogo entre necessidade e satisfação/frustração que o ser humano aprende, e mais, aprende a aprender, ou seja, que ele vai construindo as suas matrizes de aprendizagem. Assim, a família é cenário para a construção e horizonte de sustentação dos processos subjetivos. Nela o adolescente não aprende só a se comunicar e a interagir com os outros, mas aprende uma forma de se aproximar e de interpretar a realidade. Assim como aprende a atribuir significado às experiências impactantes e repentinas que podem surpreender no cotidiano, como a perda do emprego de alguém, uma separação, a perda de alguém querido, doenças, enfim, situações que fazem parte da ‘dimensão dramática’ que a família também abriga.

Por outro lado, os pais precisam reaprender a lidar com a realidade familiar quando seu filho entra na adolescência, tendo em vista que este momento é tão peculiar quanto o nascimento de um filho. Alguns autores, como Scabini (1992), que abordam a família em seu ciclo vital, falam da adolescência como um evento previsível, que gera muitos impactos devido a questões como: a passagem da dependência à autonomia – o que faz com que busquem permanentemente o próprio autocontrole para deixar o controle dos pais (BIASOLI-ALVES, 2001); o questionamento das regras e valores da família – começam a se identificar mais com os pares, buscando sua própria forma de pensar e conhecer.

Essas mudanças na dinâmica e na vivência entre pais e filhos adolescentes, que estão diretamente relacionadas ao contexto sócio-cultural, como já colocamos anteriormente, levam à necessidade de negociações constantes que, não raras vezes, geram conflitos e tensões entre as gerações, e a reação a tais conflitos e a forma de lidar com os mesmos através do exercício da autoridade parental podem ser uma grande fonte de aprendizado tanto para os adolescentes quanto para os pais. Afinal, quando nos referimos a processos de aprendizagem e mudança, não há pessoas sem dificuldades e, portanto, não há família sem conflitos.

Sendo assim, como já colocado anteriormente, é preciso respeitar a assimetria que há no vínculo e a definição dos papéis e dos lugares na teia relacional. Ressaltamos este aspecto, mais uma vez, pois alguns comportamentos (decorrentes do esvaziamento da autoridade e da confusão em relação aos papéis na família), hoje observados por psicólogos e psicanalistas em

seus consultórios, como, também, observados nas escolas e nas famílias, são comportamentos que não evidenciam nos adolescentes condições instrumentais para lidar e superar as dificuldades que se apresentam na realidade cotidiana e para superar conflitos na família ou com amigos e, portanto, para adaptarem-se ativamente à realidade.

O tema da resolução de conflitos na adolescência, além de atual, está intimamente relacionado à adaptação ativa à realidade. Ressaltamos que não entendemos a “qualidade relacional” nos vínculos familiares ou a ‘maturidade interpessoal’ como sinônimos da ausência de conflitos, mas, principalmente, como a capacidade de resolvê-los de maneira não destrutiva, a partir da aquisição de certas habilidades. Tais habilidades colocam em jogo recursos apreendidos na relação familiar, como, por exemplo, a aceitação de um ponto de vista diferente e o controle de certas emoções (CLAES, 2007). O adolescente que desenvolve tais habilidades na experiência cotidiana do viver, tanto na família, quanto em suas redes sociais mais alargadas, estaria, então, pondo em prática um importante aspecto de sua adaptação ativa à realidade.

Embora as pesquisas no campo da família sejam ainda insuficientes em relação ao tema, acrescentamos a necessidade de falar brevemente sobre a relação com a fratria (irmãos) no contexto interacional mais estreito que é a família, lembrando que esta não se localiza num eixo vertical, estando localizada em um eixo horizontal, assim como a relação com os pares como veremos mais adiante. Mesmo com a diminuição do número de filhos por família e da natalidade, algo que é visto em inúmeros países do mundo todo, pode-se dizer que grande parte dos adolescentes de hoje tem pelo menos um irmão.

De acordo com Claes (2007), que sistematizou vários estudos acerca do assunto, grande parte dos autores não consideram mais única e exclusivamente a questão da rivalidade ou sentimentos hostis entre os irmãos, mas falam, também, dos aspectos positivos dos laços fraternais, da proximidade afetiva, da cooperação e da solidariedade. Isto, não apenas na infância ou adolescência, mas durante toda a vida das pessoas envolvidas. Ressalta que existem os conflitos, sobretudo na pré-adolescência, mas que o laço fraternal é uma proteção contra a angústia emocional em caso de dificuldade, principalmente nos casos de separação ou divórcio dos pais. Os irmãos também podem desempenhar o papel de mediadores na relação familiar em algum momento.

Para Rabinovich e Midlej (2016), os irmãos têm uma vida inteira compartilhada: infância, adolescência, idade adulta e velhice, sendo as relações fraternas bastante

significativas em cada fase da vida. Frequentemente, os irmãos desempenham um importante papel na compreensão das emoções, pensamentos, intenções e crenças.

Com eles experimenta-se a socialização, a partilha, a proximidade, a intimidade, a cooperação, o apoio, a rivalidade, o ciúme, sendo o apego entre eles evidenciado quando um supre o outro das necessidades de conforto e segurança. (RABINOVICH E MIDDLEJ, 2016, p. 332)

Podemos destacar, ainda, que o padrão da relação fraterna pode modificar ao longo da vida e isto irá depender de algumas variáveis como: tamanho da família, idade dos irmãos e ordem de nascimento, acontecimentos na vida adulta de ambos (formação de nova família, filhos, etc.).

5.3.2 As Redes Relacionais mais Alargadas: a escola e os pares

Entendemos a rede relacional social mais alargada como sendo a família alargada (tios, primos, avós, etc.), amigos da família, vizinhos, membros da comunidade escolar, que contribuem, também, de maneira significativa para o processo de desenvolvimento dos adolescentes em um momento que é marcado por um distanciamento progressivo em relação aos pais (SCALES e GIBBONS, 1996; SHONERT-REICHEL e OFFER, 1991; apud CLAES, 2007).

Não nos cabe aqui, neste estudo, fazer uma análise de todas estas relações de modo detalhado, mas apenas abordar aquelas que julgamos terem um impacto maior em relação a nossa problemática, sobretudo as referentes às relações no âmbito escolar, onde o adolescente vivencia marcantes experiências e aprendizagens que podem modificar ou ratificar modelos aprendidos na família. Todavia, gostaríamos de destacar uma pequena parte referente à relação com os avós, tendo em vista que, em decorrência das mudanças sociais e familiares, estes se tornaram mais próximos dos netos, realizando um papel de extrema importância para o desenvolvimento destes nas fases da infância e da adolescência, como revelam alguns estudos (DIAS; SILVA, 2001 apud DIAS, 2015).

O aumento da longevidade humana, a participação cada vez maior da mulher no mercado de trabalho, o aumento do número de famílias reconfiguradas (monoparentais, recasadas, gravidez na adolescência, etc.) e o crescente processo de coabitação ou

coresidência, levam os avós a ser, muitas vezes, as figuras adultas mais significativas em relação à socialização de seus netos, porque estão diretamente presentes no processo de criação e educação destes e, em algumas vezes, mais do que os pais.

O fato é que a participação dos avós na vida dos netos vem crescendo a ponto de que hoje se pode afirmar que tanto no Brasil, como em outras partes do mundo (Camarano & El Ghaouri, 2003), muitos avós se responsabilizam pelos cuidados com os netos, de forma temporária ou definitiva. É inegável também que os problemas sociais relacionados à institucionalização e ao abandono de crianças, à delinquência juvenil, aos maus tratos e abusos seriam bem maiores se não fosse a interferência dos avós. (DIAS, 2015, p. 466/467)

Como afirma Claes (2007), os avós ocupam um estatuto particular no funcionamento das relações intergeracionais, fundamentais quando falamos da transmissão dos valores e dos conhecimentos familiares como, também, das trocas intergeracionais no processo de coeducação. Neste itinerário, podemos visualizar o ensino e a aprendizagem de novas tecnologias e valores atuais da cultura, como, também, o suporte emocional mútuo, com especificidades relativas de acordo com cada fase da infância e da adolescência.

O papel dos avós foi ganhando relevância ao longo dos últimos vinte anos, principalmente pelos fatores já relatados, e não se pode deixar de abordar a sua participação direta, em muitos casos, na dinâmica interacional familiar e na socialização das crianças e adolescentes, conforme a literatura psicológica, especialmente a partir dos anos 80. Contudo, não existe um consenso acerca de como eles vivenciam a experiência de criar netos. Alguns autores a percebem como favorável aos avós, em termos de renovação e interesse pela vida e outros autores, ao contrário, a percebem como fonte de dificuldades (DIAS, 2015).

Passemos, então, ao cenário das relações interpessoais que o adolescente desenvolve na escola e de sua relação com o universo escolar como um todo, tendo em vista que, depois da família, este é o universo mais significativo no que diz respeito às novas experiências de pensamentos, sentimentos e ações e as novas formas de repensar a si próprio e aos outros.

A escola é uma grande experiência de socialização, de convívio com as diferenças, de todos os tipos e em todos os níveis. E onde, muitas vezes, o adolescente busca formar o seu "grupo de iguais". A experiência escolar tem uma repercussão marcante na consolidação da auto estima, seja contribuindo para o seu fortalecimento ou prejudicando-a. Na escola o adolescente tem a oportunidade de conviver com outros adultos além de seus pais e de identificar outros modelos de referência, tanto no sentido positivo quanto no negativo. A escola representa o microcosmo da sociedade, no qual o adolescente se prepara para lidar com situações com que se defrontara "no mundo lá fora". Na escola o aluno também desenvolve (ou não) varias

capacidades, tais como ouvir, negociar, ceder, participar, cooperar, perseverar e, desenvolver autodisciplina e responsabilidade. Essas capacidades são fundamentais para o êxito do ser humano. Êxito não pode ser entendido apenas nos campos profissional e financeiro, mas sim, em todas as esferas da vida. (MILANI, 1998, p. 04).

Desse modo, vale colocar que nossa intenção não é problematizar, nesta parte do trabalho, a condição do adolescente como ‘aluno’, analisando o seu desempenho pedagógico ou comportamental a partir de seus vínculos com a instituição de ensino, ou, ainda, analisar o papel da escola na formação intelectual do aluno e seus limites e possibilidades para esta tarefa, discorrendo, inclusive, sobre a ‘crise da educação’.

Acreditamos que a vivência pedagógica e curricular são pano de fundo para o vasto universo das dimensões vinculares e sociais nas quais está imerso o adolescente, o que, inclusive, mostra claramente as fronteiras relativas ao processo de socialização e construção das matrizes de aprendizagem. Nesse sentido, embora partamos do papel de aluno em nossa pesquisa de campo, privilegiamos, em nosso enfoque, a sua condição de sujeito no processo de construção do conhecimento, buscando enaltecer os processos psicossociais e culturais vivenciados no contexto escolar.

Por se tratar de um momento de grandes mudanças no e do indivíduo, mudanças internas, externas, vinculares e sociais, a adolescência localiza-se numa ‘zona de fronteira’, na qual há um desinvestimento progressivo da vida em família a favor de um envolvimento intenso na vida relacional fora dela. A escola secundária, diferente e maior que a primeira escola, traduz-se, então, neste novo contexto, havendo um envolvimento intenso por parte dos adolescentes e um novo impacto das relações com os pares e com os adultos.

Quando a criança de 12 anos passa pela primeira vez pelos portões da ‘grande escola’, é confrontada com uma experiência inteiramente nova, tendo em conta o tamanho do estabelecimento e das múltiplas possibilidades de interação social. (...) Um dos aspectos que diferenciam a escola das outras instâncias sociais diz respeito à atribuição de estatuto através de competências, avaliação dos resultados e experiências de sucesso ou fracasso. Os alunos bem sucedidos têm uma maior auto-estima, enquanto o fracasso leva a uma auto-avaliação negativa. (CLAES, 2007, p. 21)

Outra possibilidade oferecida pela escola é a oportunidade da vivência da popularidade ou o sucesso frente aos relacionamentos afetivos (o ‘primeiro amor’, não raras vezes, acontece no espaço escolar). O número de disciplinas e de professores também cresce consideravelmente e os contatos com estes são mais impessoais e menos frequentes. O adolescente vivencia vários modelos de ensinar e comunicar conhecimentos e formas variadas

em relação ao exercício da autoridade, o que exige certo nível de adequação, embora nem todos os adolescentes possuam recursos pessoais e aptidões necessárias para lidar com tantas mudanças, o que pode acarretar em algumas dificuldades relacionais ou de aprendizagem. Por outro lado, é esta experiência de adequação vincular e social que poderá levar o adolescente a olhar para si mesmo e a um agir e, portanto, a uma atitude protagonista no processo de construção e fortalecimento de sua identidade, agora, independente do contato com seus pais.

É este “novo” movimento do adolescente em seu processo de ‘aprender a aprender’, adequando-se à realidade externa e, conseqüentemente aos sentimentos e emoções que este processo lhe traz, que poderá lhe possibilitar as ferramentas necessárias e os caminhos possíveis para uma adaptação ativa à realidade. Por esta razão, entendemos que tal universo é tão significativo no processo de construção e fortalecimento da identidade.

Na escola, ele não irá apenas para aprender matemática e português, mas terá a possibilidade de aprender a lidar com as frustrações de não dar as respostas corretas ou mesmo de não ter as melhores respostas para tudo, como, também, de ainda não ter conhecimento para se comunicar com este ou aquele colega ou professor que tem um modelo completamente diferente do modelo de seu pai ou sua mãe; terá que aprender a lidar com o medo e a ansiedade, sem a presença dos pais. Enfim, é uma nova realidade que instaura um processo adaptativo que será vivido pelo adolescente de forma dialética, às vezes com prazer e, às vezes, com desprazer, dependendo dos sentimentos gerados e, é neste processo, que ele vai construindo ou reconstruindo modelos ou matrizes de aprendizagem.

Esta atitude de aprendizagem pode se traduzir em uma atitude mais possibilitadora e crítica em relação ao processo de conhecimento, permitindo uma adaptação ativa à realidade ou, pelo contrário, pode se converter em matrizes mais empobrecidas que limitam ou não permitem ao adolescente o conhecimento de si, do outro e da realidade social, levando-o a uma adaptação passiva. Neste tipo de adaptação, como já mencionamos no primeiro capítulo, o adolescente acataria e aceitaria a realidade submetendo-se, sem pensar, refletir e sem pensar a si próprio; não conseguindo se colocar como objeto de conhecimento para si próprio. Frente à impossibilidade de elaborar suas frustrações em tais processos, o sujeito tende a construir um “falso eu”, uma “falsa identidade”, desconhecendo-se e desconhecendo suas necessidades.

No desconhecimento de si mesmo, de suas necessidades e desejos, o adolescente pode se deixar levar pelas modas, pela propaganda, pela cultura consumista e imediatista, elegendo, algumas vezes, pessoas ou objetos como ‘autoridade’, mas que, de fato, não são ‘autoridade’, tendo em vista que autoridade é aquele/a pessoa ou ‘aquilo que faz crescer a partir da experiência’, que permite um

caminho livre para construir uma consciência crítica “com o sentimento de si como responsabilidade para algo maior que si mesmo” (GIUSSANI, 2004, p. 188).

As exigências adaptativas vividas nas relações do universo escolar e seu entorno, somam-se, por sua vez, a outras exigências e desafios que os adolescentes enfrentam no mundo moderno. Um aperitivo de Calligaris (2014) para a nossa inquietação:

Os adolescentes pedem reconhecimento e encontram no âmago dos adultos um espelho para se contemplar. Pedem uma palavra para crescer e ganham um olhar que admira justamente o casulo que eles queriam deixar. Moral da história: o dever dos jovens é envelhecer. Suma sabedoria. Mas o que acontece quando a aspiração dos adultos é manifestadamente a de rejuvenescer? (CALLIGARIS, 2014, p. 74)

5.4 DESAFIOS NA CONTEMPORANEIDADE: AS FORÇAS REAIS E SIMBÓLICAS QUE AFETAM A FAMÍLIA E A ADOLESCÊNCIA

Esvaziada de um sentido próprio, encarada como um tempo de espera, criticada em suas iniciativas e posturas, vinculada a problemas individuais e sociais, renegada em seus anseios de participação, tratada de formas contraditórias, seduzida pelos apelos incessantes do consumismo, hedonismo e individualismo, a adolescência transformou-se, de fato, numa “crise”. Não se trata de algo inerente a esse período de vida, inevitável, mas de uma construção social, que repercute tanto sobre as pessoas que atravessam essa fase, quanto sobre a sociedade. Um dos sintomas dessa “crise da adolescência” configurada pela cultura é o enredamento de adolescentes pelo fenômeno das violências, fato este que tem impactado na qualidade e até na possibilidade de vida dos adolescentes brasileiros (MILANI, JESUS, BASTOS, 2006, p. 370/371)

Os processos sociais, culturais e tecnológicos que hoje afetam a adolescência são semelhantes aos que afetam a sociedade, as famílias e as interfaces entre estas esferas. As diferenças estão nas formas através das quais tais processos afetam a cada uma delas, como, também, nos modos específicos de resposta e adequação destas esferas a tais processos. Em relação à adolescência, entretanto, há algo a acrescentar. Por se tratar de um processo biológico, psicológico e social relativo ao desenvolvimento da pessoa humana, ela depende de determinadas condições reais e simbólicas baseadas e sustentadas, sobretudo, pelos vínculos familiares, para que deixe de ser adolescência e se transforme em vida adulta.

Em outras palavras, desde a Psicologia Social (1986), consideramos ‘o vínculo’ como condição *sine qua non* para o entendimento e desenvolvimento do sujeito, sua constituição

interna, sua conduta e seu comportamento. O sujeito é essencialmente relacional e social. Desde este ponto de vista, como podemos compreender a subjetividade e sua construção, sem entender a construção do laço social contemporâneo e suas implicações para o sujeito, para a família e para a sociedade? Como as culturas do individualismo e de consumo afetam a construção deste laço social na vida atual? Como afetam a família e o vínculo parental?

Acreditamos que estes questionamentos e suas possíveis respostas nos direcionem e nos aproximem de uma compreensão acerca dos caminhos e descaminhos para a construção da adaptação ativa à realidade do adolescente que, por sua vez, estaria articulada aos desafios e obstáculos que vivencia atualmente para realizar ‘a travessia’ para a vida adulta. O que ocorre é que, de outro ângulo, mas não menos importante, este processo de ‘travessia’ não é mais privilégio do adolescente, mas ocorre, de modo geral, com o sujeito contemporâneo.

(...) a adolescência é definida essencialmente como um momento de crise identificatória, quando caem os ideais da infância e a função simbólica é então solicitada na passagem da família ao laço social. (...) na adolescência, o sentimento de identidade é ameaçado pela queda das identificações da infância e pela pluralidade das novas identificações, de modo que a identificação primária é testada em seu valor simbólico que dá ao sujeito uma ancoragem frente à irrupção do real as pulsões e ao esvanecimento do imaginário infantil. Portanto, a adolescência presentifica nitidamente a problemática contemporânea relativa à perda de um sentido de identidade ligada à experiência de errância subjetiva diante da pulverização das referências identificatórias oferecidas pela cultura. (COUTINHO, 2009, p. 78)

Esta reflexão de Coutinho (2009) tem toda relação com o que já discutimos anteriormente, trazendo a análise de Hannah Arendt (2013) sobre a quebra entre o passado e o futuro e sobre a perda ou esvaziamento de forças ou valores outrora existentes, como a autoridade, que serviram como balizadores ou referenciais para o crescimento dos indivíduos, dos grupos e da sociedade como um todo. Baseando-se nisso, podemos dizer que estejamos todos como na adolescência, em um momento de travessia, quando se trata dos processos de maturação social.

Os obstáculos e desafios que apontaremos a seguir estão relacionados a este contexto geral de intensa mobilidade e instabilidade social no qual despontam relações interpessoais baseadas em tendências que denotam certa efemeridade (LIPOVETSKY, 1989) e liquidez (BAUMAN, 2004). Diante disto ressaltamos que concordamos com Coutinho (2009) quando esta afirma que investigar sobre a adolescência “consiste num recurso estratégico bastante interessante para pensar as vicissitudes do individualismo contemporâneo no nosso caminho de agora em diante” (COUTINHO, 2009, p. 80).

Savietto (2012) aborda a questão do prolongamento da adolescência, nada raro hoje em dia, afirmando que, em tais circunstâncias, os sujeitos poderiam ser denominados ‘jovens adultos’, considerando um modo de funcionamento psíquico caracterizado na adolescência. Por esta razão, alguns autores, ao invés de trabalharem com a categoria ‘adolescência’, preferem a noção de ‘jovens’ ou ‘juventude’, como é o caso de Joel Birman (2008).

Fundamentando-se em autores como Figueiredo (2006) e Birman (2006), Savietto (2012) relaciona algumas razões para o atual “encruamento” da adolescência, como: o desejo de não perder elementos como o nomadismo, a alegria e a curiosidade, que estariam sendo perdidos no processo de ‘adultização’ dos sujeitos nas sociedades contemporâneas devido à serialização que aí tem lugar. Outra razão seria a circulação restrita a espaços protegidos como a escola, a casa e áreas de lazer vigiadas, fazendo com que os jovens não tenham como adquirir o domínio do espaço público nem como aprender a se proteger, o que levaria a uma fragilização psíquica destes jovens assim ‘infantilizados’.

A fragilização psíquica também estaria relacionada à precariedade de investimentos que estão em jogo nas relações entre pais e filhos das atuais famílias, devido à saída da mãe para o mercado de trabalho e ao não aumento da presença paterna na família em contrapartida. A carência da presença e do investimento das figuras parentais gera fragilidade afetiva que não pode ser compensada por nada e nem por ninguém (SAVIETTO, 2012). Tal fragilidade se vê, também, quando os filhos se convertem em depositário dos desejos não realizados dos pais, funcionando como se fossem uma espécie de ‘tábua de salvação’.

Seja na ausência de uma função paterna amorosa que tem como sustentação o cuidado, seja na imposição de modelos narcisistas nos quais os filhos representam ideais de completude, o desamparo marca presença. Em ambas as situações, seja na indisponibilidade ou na desautorização dessas funções, a impossibilidade do reconhecimento das diferenças repercute na fragilidade e precariedade da condição dos jovens se posicionarem frente às experiências de suas vidas (MONTEIRO, GONÇALVES, REFOSCO & MACEDO, 2011, p. 112).

Outeiral (2007) traz algumas contribuições interessantes acerca da antecipação ou prolongamento da adolescência. Para ele, com referência nos parâmetros do que seja adolescência, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (sujeitos que têm entre 12 e 18 anos), nas famílias contemporâneas é possível reconhecer que a adolescência se inicia, muitas vezes, antes dos dez anos e se prolonga muito além dos vinte anos, em outras tantas famílias. Para este autor, há uma conduta observada que evidencia um interesse pela sexualidade genital e uma preocupação exagerada com o corpo em sujeitos ainda não púberes,

com menos de dez anos. Isto teria relação com o que outros autores chamam de ‘desinvenção da infância’.

O referido autor fala, ainda, do termo já utilizado, ‘adulescência’, palavra que mostra a contração de adulto e adolescente e que já consta no dicionário Oxford. E, ainda, dos *kidadults*, adultos que abandonam sua posição e passam a agir de forma infantil que, segundo ele, estão cada vez mais comuns nas escolas (OUTEIRAL, 2007).

Outra razão para o prolongamento da adolescência seria a falta de oferta de trabalho para a população de modo geral, mas, principalmente, a diminuição progressiva de oportunidades no mercado de trabalho para os jovens. Isto não possibilitaria e nem facilitaria a saída destes da casa dos pais para seguirem seus próprios caminhos devido à falta de recursos. Por outro lado, não há políticas sociais que busquem minimizar ou intervir, de fato, para melhorar esta situação (SAVIETTO, 2012).

Já falamos sobre o complexo processo de subjetivação que ocorre na adolescência e das complexas operações psíquicas que ele envolve. De modo bastante resumido, lembramos o lugar determinante do vínculo nos processos de construção da subjetividade – para que os adolescentes deixem de ser adolescentes, os pais precisam assumir-se enquanto pais adultos. Mas, como assumir-se enquanto adultos se o que se apresenta culturalmente no imaginário social é uma idealização da adolescência?

Birman (2008) fala do ‘ideal de experimentação permanente’ que se associa ao culto à liberdade, ao prazer e ao consumo tão valorizados e estimulados pela cultura contemporânea. O estilo adolescente de existência passou a ser desejado e os adolescentes transformaram-se num grande apelo de marketing, não só nas roupas e formas de vestir, mas nos tipos de diversão, músicas, entretenimento, etc. Para Maria Rita Kehl (1998) há um processo de “teenagização” da cultura ocidental. Para Calligaris (2009), “a adolescência, nessa altura, não precisa acabar. Crescer, se tornar adulto, não significaria nenhuma promoção. Consistiria em sair do ideal de todos para se tornar um adulto que só sonha com a adolescência” (p. 74).

Esse fenômeno influencia diretamente na experiência da adolescência na contemporaneidade e gera um grau de exigência ainda mais elevado em relação à elaboração dos processos psíquicos do adolescente e de adequação em relação ao vínculo parental familiar. Rocha e Garcia (2008), citando Kehl (1998), colocam que a adolescência como um ideal parece intensificar o desamparo dos adolescentes num mundo em que as ‘regras são

feitas por eles e para eles’, no qual os adultos não oferecem mais referências identificatórias nem consistência imaginária.

Se, por um lado, este processo pode levar, de fato, a um custo emocional para o adolescente, por outro lado, pode fragilizar a autoridade simbólica dos pais diante deles, que não os vêem como um modelo referencial de autoridade no qual podem confiar e ter apoio. Nesse sentido, eles ficariam ainda mais expostos a outras formas e/ou tipos de ‘autoridades’, muitas vezes ‘autoridades ilegítimas’, que não contribuiriam com seu processo de crescimento psicossocial. O mercado, por exemplo, na cultura na qual estamos inseridos hoje, pode funcionar como uma ‘autoridade’ para aqueles que estão em processo de formação. O apelo é sistemático e constante em relação ao consumo e aos modos de ser e estar em interação com os outros. Você só é alguém se tiver acesso e poder de compra de determinadas marcas e estilos desta ou daquela ‘tribo’. A internet, por sua vez, sobretudo para a chamada ‘geração Z’ (SANTOS e LISBOA, 2014), serve como um veículo facilitador para difusão rápida e intensa dessa cultura e de comportamentos mais mecânicos e acríticos em relação às reais necessidades do adolescente.

As necessidades das pessoas podem ser identificadas, quantificadas e satisfeitas pelas relações de mercado, isto é fato; sobretudo quando se dispõe das condições financeiras e materiais para isto, como é o caso das classes mais privilegiadas; entretanto, existem outras necessidades, também chamadas de exigências que não poderão ser satisfeitas por estas relações de troca e de mercado, e que, em geral, são ignoradas, reprimidas ou mesmo negadas, mas que, ainda assim, em algum momento da vida se manifestam na consciência da pessoa. São as exigências originárias, da ordem do desejo. São as exigências de liberdade, amor, justiça, etc., que, quando não são acolhidas e preenchidas, deixam um vazio na pessoa.

A chamada ‘geração Z’ ou os também chamados de ‘nativos digitais’ (SANTOS e LISBOA, 2014), englobam o grupo geracional que envolve os atuais adolescentes e todos aqueles nascidos após o início dos anos 90. Algumas características apontadas sobre estes sujeitos indicam que eles desenvolveram, durante sua infância e adolescência, habilidades acerca do uso das novas tecnologias da comunicação por se tratarem de indivíduos que já nasceram inseridos em uma realidade diferente em relação aos processos interacionais e comunicacionais também balizados pelas tecnologias, parte natural de seu cotidiano.

De acordo com Santos e Lisboa (2014), em relação às práticas de compra e venda, por exemplo, tão presentes em nosso cotidiano, os adolescentes já possuem iniciativa para decisões de consumo, além de influenciarem as escolhas referentes à compra por parte de

familiares e amigos. Dessa forma, esses adolescentes realizam atividades como consumidores e clientes de diversas empresas, concretizando atitudes vinculadas ao consumo de produtos e serviços.

Esta situação favorece a emergência de novos modos de identificação e de relação intersubjetiva. As redes informáticas e comunicacionais originam a existência de comunidades tecno-midiáticas que interatuam e se entrelaçam no denominado espaço virtual. Novos modos de subjetivação se instalam em uma lógica espaço-temporal muito diferente aquela instituída na modernidade, a saber, espaços e tempos sequenciados e institucionais que organizavam o mundo social. (MARTINEZ E BORTOLAZZO, 2013, p. 130)

Os espaços virtuais permitem a oportunidade de crianças, adolescentes e jovens vincularem-se e interagir com diferentes culturas, línguas, organizações políticas e diversos tipos de crenças. Esta ‘nova realidade’ faz emergir outras formas de organização social do trabalho, por exemplo: não é por acaso que, atualmente, vemos o grande aumento da quantidade de adolescentes e jovens que iniciam sua vida profissional pautados no espaço virtual como ‘youtubers’ ou ‘blogueiros’ para vender e/ou comprar marcas, serviços e modas. Mas será que, para todos os que aderem esse tipo de caminho, há a real possibilidade de uma atitude crítica construída e digna do ponto de vista da cidadania? Ou seria apenas um tipo de ajuste à ausência e/ou fragilidade da autoridade familiar que é transferida para uma adequação passiva às regras e condições impostas pelo mercado? Não estariam estes adolescentes produzindo e reproduzindo a “cultura-mundo”?

Essa cultura veiculada pelos *blockbusters* e pelo *showbiz*, pelos vídeos games e pelas histórias em quadrinhos, pelos *realityshows*, pelas revistas de celebridades, essa cultura *fun* que se alimenta de navegação de internet, de espetáculos esportivos e que dispensa a leitura, a reflexão, a análise é ainda uma cultura, ou não será antes uma empresa de cretinização que elege o fútil como valor e a nulidade como modelo? (LIPOVETSKY E SERROY, 2007, p. 140-141).

Em todo caso, mesmo que uma boa parte dos adolescentes de hoje tenham acesso à internet e às redes sociais, independentemente de sua cultura ou classe social, não podemos deixar de ressaltar que a adolescência é vivenciada de diferentes modos para cada sujeito e para cada família. Ainda que seja em uma mesma cultura ou classe social, ela pode ser vivida de maneiras diferentes. Ou seja, embora existam fenômenos e assuntos que têm uma relação direta com o momento do adolecer, tais fenômenos são vividos de formas diferenciadas para cada um deles e, portanto, para a rede familiar.

A depressão ou a emergência de outros tipos de patologia, o uso de drogas e/ou a exposição a determinados tipos de violência, como a violência sexual, os homicídios e a gravidez precoce, por exemplo, são assuntos de extrema importância relacionados ao mundo adolescente contemporâneo a partir de sua inserção nos processos contextuais acima descritos. Não pretendemos abordar todos eles, mas falaremos brevemente acerca da depressão e do uso de drogas por entendermos que são mais urgentes e porque, na literatura, se verifica uma relação entre ambos.

De acordo com relatório da Organização Mundial de Saúde (OMS), o número de casos de depressão aumentou 18% entre 2005 e 2015: são 300 milhões de pessoas em todo o mundo, a maioria mulheres. No Brasil, a depressão atinge 11,5 milhões de pessoas (5,8% da população), enquanto distúrbios relacionados à ansiedade afetam mais de 18,6 milhões de brasileiros (ONUBR, 2017). Segundo dados do 2º Levantamento Nacional de Álcool e Drogas, realizado pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), no Brasil, 21% dos jovens entre 14 e 25 anos têm sintomas indicativos de depressão, sendo que, entre as mulheres, a proporção é de 28%. A questão é que, por se tratar do período da adolescência, muitas vezes a doença não é diagnosticada porque os sintomas se confundem com os processos considerados ‘naturais’ relativos a essa fase de transição.

A depressão é uma doença comum que gera sofrimento e disfunção no trabalho, na escola ou no meio familiar e pode, inclusive, levar ao suicídio. Cerca de 800 mil pessoas morrem por suicídio a cada ano (ONUBR, 2017). Fatores de risco tais como pobreza e empobrecimento, rupturas na família, vivência de algum tipo de violência podem desencadear um processo de depressão. Nesse momento, as redes de proteção e os vínculos familiares fazem a diferença no sentido da superação das dificuldades e da promoção da resiliência (AMPARO, GALVÃO, BIASOLI ALVES, BRASIL E KOLLER, 2008).

Em muitos estudos, é identificada a associação da depressão ou de sintomas depressivos com o uso de drogas na adolescência. Savietto (2012), por exemplo, fala da relação da situação de ‘desamparo’ do adolescente e o aumento do consumo de drogas como o ecstasy, considerada como a ‘pílula da felicidade’. Desde o ano de 2006, jornais de circulação nacional começaram a abordar, insistentemente, o fato de que estaria havendo “uma explosão do consumo de drogas sintéticas” (O GLOBO, 2006; SAVIETTO, 2012).

Outeiral (2007) também aborda a questão do desamparo, associando-o à banalização da violência em nossos tempos que levam a caminhos de exposição e riscos, trazendo dados do IBGE que revelam que a primeira causa de morte entre catorze e vinte e cinco anos, em

nosso país, é homicídio, a segunda causa acidentes e a terceira causa suicídio. “Nossa sociedade revela uma encruzilhada entre civilização e barbárie que atinge em cheio as estruturas familiares” (OUTEIRAL, 2007).

É claro que esse número é mais elevado em relação às classes menos favorecidas e populares, por estarem mais expostas às condições de pobreza e às zonas de risco, mas, atualmente, não podemos considerar apenas a questão material ou econômica como um fator preponderante quando se fala dos processos da adolescência, depressão e uso de drogas. Isto pode ser notado em relação ao aumento do consumo de drogas como o crack (droga derivada da cocaína), que não é mais ‘privilégio’ das classes populares. De acordo com o psiquiatra e especialista em dependência química Dartiu Xavier, coordenador do Programa de Orientação e Tratamento a Dependentes (PROAD), há mais de duas décadas da faculdade de Medicina de São Paulo “As classes mais abastadas também estão consumindo crack. Nessas classes a situação de abandono psicológico e descaso é algo muito presente”. (CARTA CAPITAL, 2010).

Diante deste contexto, pensamos na necessidade da criação de espaços de proteção e cuidado para os adolescentes e jovens, para que estes possam superar suas dificuldades e conflitos e adquirir mais recursos internos construindo uma adaptação ativa à realidade. Pensamos, ainda, que a família pode e deve ser um destes espaços, ainda com todos os desafios que ela vem enfrentando, mas que é preciso criar outras redes de proteção e outras estratégias de intervenção para tais assuntos, sobretudo nas escolas.

6 A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DE PESQUISA: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS.

6.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

É indiscutível a ideia de que há um grande debate atual no campo das ciências sociais, acerca do conhecimento científico, das questões epistemológicas, da produção de saberes, da relação teoria e método, da relação sujeito e objeto, dos conceitos de objetividade e neutralidade científica, etc. Isto nos leva a crer que há um movimento resultante, sobretudo nas últimas décadas, das intensas transformações e mudanças (sociais, políticas, econômicas e tecnológicas) da sociedade, que pode ser traduzido pela revisão e/ou superação dos “velhos paradigmas” que já não estariam dando conta da leitura da realidade e sua multiplicidade de fatos, fenômenos e representações. Por outro lado, estariam surgindo “novos paradigmas” que buscam romper com a “familiaridade acrítica” (QUIROGA e RACEDO, 1996), com o cientificismo, com a fragmentação e o reducionismo, propondo conceitos e estratégias que contemplem, de fato, a complexidade que tais temas contêm e requerem, e assim uma “educação” e conhecimento voltados para um pensar e agir mais emancipatórios.

Esse processo pode ser referenciado ainda nas ideias de Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999) quando abordam a questão da construção do objeto trazendo a “ruptura epistemológica” e a “vigilância epistêmica”; de Melucci (2005) quando este fala de uma “metodologia reflexiva” e discute a “virada epistemológica” e em Boaventura de Souza Santos (2011) cuja obra “A crítica da razão indolente: o desperdício da experiência” analisa de maneira profunda a relação entre os processos sociais e o conhecimento científico propondo novas bases para se pensar a realidade através de uma teoria crítica, mas não uma teoria crítica “qualquer”:

(...) a teoria crítica que aqui proponho parte do pressuposto de que o que dizemos acerca do que dizemos é sempre mais do que o que sabemos daquilo do que dizemos. Nesse excesso reside o limite da crítica. Quanto menos se reconhece este limite, maior ele se torna. (...) A teoria crítica que aqui proponho parte do reconhecimento dessa dificuldade para superar na medida em que for possível e para viver lucidamente com ela na medida em que não o for. A auto-reflexividade é atitude de percorrer criticamente o caminho da crítica (SANTOS, 2011, p. 17).

Logo entendemos que fazer pesquisa diante desta “transição paradigmática” (SANTOS, 1994/2011) e todos os aspectos relacionados a ela no âmbito das ciências sociais, é não apenas enfrentar e superar as incertezas quanto à aproximação, leitura e análise do nosso objeto de estudo e, portanto, quanto aos procedimentos metodológicos que adotamos para responder à nossa pergunta e aos nossos objetivos, mas fundamentalmente percorrer um caminho crítico-reflexivo objetivando uma visão mais complexa do fenômeno investigado, afastando o risco de reproduzir cegamente o “paradigma dominante” (SANTOS, 2011).

Nesse cenário pode-se dizer que houve um avanço significativo da Psicologia Social no que se refere às proposições do conhecimento complexo e de caráter interdisciplinar em suas elaborações e práticas cotidianas, como ressalta Quiroga:

Desde uma perspectiva epistemológica cremos haver avançado na compreensão da complexidade que investigamos. A idéia de complexidade – exaltada hoje e redescoberta como questão essencial nos chamados ‘novos paradigmas’ – está presente no fundamento do pensamento de Pichon-Rivière, ao estar este sustentado na dialética, materialista e histórica. A complexidade implica a inter-relação de múltiplos aspectos na aparente simplicidade do elementar, aspectos que guardam entre si uma relação contraditória, de oposição e unidade. Essa complexidade essencial é a que determina que a transformação, a mudança, seja um romper inerente a todo fato, a todo fenômeno ou relação. (QUIROGA, 1998, p. 50).

Considerando, pois, o contexto social e da produção de conhecimento ora vigente, o marco teórico que nos norteou e a dimensão multifacetada e complexa do nosso objeto, ratificamos a necessidade de uma abordagem multirreferencial⁶ (MARTINS, 2004) para atender a nossa pesquisa de natureza qualitativa. Investigar a correlação entre a autoridade reconhecida no vínculo parental e o processo de adaptação ativa à realidade do adolescente nos coloca frente a uma dinâmica que inclui a rede vincular familiar, a construção de uma concepção ou modelo de autoridade e as matrizes de aprendizagem aí construídas, das quais se originará a atitude do adolescente frente à vida cotidiana.

O suporte teórico-metodológico da Psicologia Social Pichoniana e, portanto, seu Esquema Conceitual Referencial e Operativo (ECRO) apoiaram nosso estudo que se desenvolveu, como já colocado, através do método qualitativo. O ECRO é um conjunto de noções e conceitos que está sustentado no método dialético e numa abordagem multidisciplinar que possibilita o resgate da diversidade de experiências e perspectivas dos

⁶“... análise multirreferencial das situações das práticas dos fenômenos e dos fatos educativos se propõe explicitamente uma leitura plural de tais objetos, sob diferentes ângulos e em função de sistemas de referências distintos, os quais não podem reduzir-se uns aos outros. Muito mais do que uma posição metodológica, trata-se de uma decisão epistemológica” (ARDOINO, 1995 APUD MARTINS, 2004).

sujeitos que em sua interação constroem uma visão multilateral, progressivamente enriquecida e concreta da realidade a investigar (QUIROGA, 1998).

Além de ser multidisciplinar, o ECRO possui duas outras características fundamentais, ele é instrumental, tendo em vista que é um aparato ou um construto para “pensar a realidade”, e operacional ou operativo, porque permite um planejamento da leitura e análise do objeto a ser investigado.

Podemos dizer que uma das funções do ECRO é realizar esta transformação do registrado em dado, um processamento que implica um trabalho de atribuição de sentido, elaboração de hipóteses, investigação e deciframento. (QUIROGA, 2010, p. 2)

Além do ECRO, como instrumento para leitura e análise do nosso objeto de estudo, utilizamos o Grupo Operativo como abordagem, sendo este um espaço privilegiado para visualizar os sujeitos, suas interações e vínculos, como também o confronto entre diferentes modelos de aprendizagem. O movimento interacional oportunizado pelo processo grupal, através de uma tarefa prescrita, possibilita que os sujeitos expressem suas atitudes evidenciando suas matrizes ou modelos internos de aprendizagem de modo mais espontâneo e livre, algo que, considerando a ‘natureza’ de nossa pesquisa foi fundamental.

O grupo operativo é a primeira instância de ancoragem do cotidiano. As relações cotidianas, os vínculos que põem em jogo modelos internos tendem a reproduzir-se nele. O enquadramento ou a técnica operativa do grupo (conjunto de constantes metodológicas que permitem a compreensão de um processo), através da confrontação desses modelos internos numa nova situação de interação, e na análise de suas condições de produção, facilitam a compreensão dos modelos sociais internalizados que geram e organizam as formas observáveis de interação. (PICHON-RIVIÈRE, 1994, p. 245)

Já explicitamos acima a razão primordial de nossa escolha pelo Grupo Operativo para abordagem dos sujeitos de nossa pesquisa e, como um dos instrumentos para coleta de dados, mas acrescentamos que tal escolha também foi motivada pela coerência com o marco teórico de base adotado em nosso trabalho, como também pela possibilidade de, em relação aos grupos/sujeitos, trabalharmos a partir de uma tarefa convocante que nos possibilitou a produção do conhecimento sobre determinado assunto, estando este vinculado ao tema e aos objetivos de nossa pesquisa. Também foram utilizadas, de acordo com cada etapa e seus respectivos propósitos, outras técnicas para a coleta de dados como: a observação, a observação participante, o questionário e a entrevista aberta.

De acordo com o Esquema Conceitual Referencial e Operativo - ECRO, a observação significa:

...uma trajetória de elaborações de um saber a serviço de uma finalidade e, como trajetória, inclui passos e etapas. Presta-se a análise reflexiva acerca da maneira que o sujeito, implicado na vida cotidiana, elabora seus saberes. Essa é uma de suas contribuições à formação de operadores sociais desenvolvendo neles uma atitude de investigação (relacionada à ‘atitude psicológica (QUIROGA, 2010, p. 4)

Partindo deste ponto e, portanto, do importante papel da observação de campo, acrescentamos que esta observação não é uma observação “aleatória” ou “casual”, mas traduz o olhar do pesquisador, um olhar diferenciado, com um propósito e uma direcionalidade; não para reduzir a realidade observada e encaixotá-la nas suas ideias pré-concebidas, mas para estar aberto a enxergar com “olhos complexos” a totalidade e multiplicidade dos aspectos que esta realidade evidencia.

Como nos pontua Quiroga (2010), no processo de observação, registramos os “existentes” (fatos presentes e relações configurantes do campo que tem alcançado certa estabilidade) e os “emergentes”, aqueles fenômenos que marcam o surgimento e crescimento de uma nova configuração. Sendo assim, a observação que se desenvolve desde um ECRO é de natureza interpretativa e é fundamento de uma intervenção do mesmo teor.

Consideramos também a abordagem de Minayo (2013) acerca da observação participante:

A observação participante pode ser considerada parte essencial do trabalho de campo da pesquisa qualitativa. Sua importância é de tal ordem que alguns estudiosos a consideram não apenas uma estratégia no conjunto da investigação das técnicas de pesquisa, mas como um método que, em si mesmo, permite a compreensão da realidade. (MINAYO, 2013, p. 70).

Utilizamos ainda o questionário como instrumento para a coleta de dados por entendermos que tal instrumento poderia não só nos dar a possibilidade de ratificar alguns dados coletados no grupo operativo, como também favorecer uma amplitude em relação a tais dados. Além disso, partindo do foco nos objetivos da pesquisa, o questionário é um instrumento prático e de fácil aplicabilidade. De acordo com GIL (2010), por meio do questionário, o pesquisador pode coletar, em curto espaço de tempo e de forma prática e econômica, inúmeros dados e informações objetivas e subjetivas valiosas sobre opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e vivências que lhe permitem aproximar-se de seu objeto de estudo.

Tais questionários foram devidamente numerados para identificação e posteriormente foi realizada a tabulação simples, tendo em vista que a maioria das questões (09) foram objetivas. As respostas obtidas nas questões abertas (05) foram padronizadas e categorizadas para posterior análise. Para Minayo (1993) a categorização pode ser considerada como uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos (p. 88). Em relação às questões semiabertas (02), optamos por expor as justificativas para as respostas apresentadas na íntegra para preservar o conteúdo das mesmas.

Na terceira etapa de nossa trajetória investigativa também foram realizadas entrevistas abertas. De acordo com Minayo (2013), tal instrumento pode ser considerado como “conversa com finalidade” e foi está uma das razões pelas quais o escolhemos, pois, ainda seguindo um roteiro previamente elaborado de perguntas, o participante é convidado a falar de maneira mais livre e se pode aprofundar nas reflexões.

Ressaltamos que, sendo nossa pesquisa de natureza qualitativa, a coleta de dados através do grupo operativo somada à utilização do questionário, nos permitiu trabalhar nas duas primeiras etapas, com dois instrumentos de pesquisa bastante diferenciados e, por outro lado, complementares em relação à investigação da compreensão de nosso objeto. O grupo operativo voltado para os contextos da vida cotidiana dos adolescentes, sua rotina, suas relações e interações no espaço grupal de aprendizagem, no qual estivemos imersos todo o tempo, buscando elementos para maior compreensão de nosso objeto. E o outro, o questionário, através do qual foi possível, a partir de um planejamento prévio, adequar questões mais pontuais e objetivas em curto espaço de tempo. Abaixo, detalharemos as etapas de pesquisa e seus respectivos procedimentos metodológicos, mas antes falaremos dos procedimentos relativos à análise dos dados.

Como já colocamos acima, o Esquema Conceitual Referencial e Operativo (ECRO) foi o modelo teórico e operacional que possibilitou a leitura, interpretação e análise dos distintos aspectos relativos aos emergentes das diferentes etapas desta pesquisa, como também em cada uma delas. Ratificamos que através deste modelo podemos analisar os fenômenos manifestos e latentes, o simbólico, a relação entre sujeito e grupo, o mundo interno e o mundo externo, o que possibilita uma leitura interpretativa, integradora desse acontecer múltiplo, da diversidade de sentidos que entram em jogo na situação grupal (QUIROGA, 1997). A partir deste modelo nos foi possível ainda estabelecer articulações entre contextos sociais e históricos e as representações aí evidenciadas.

Somando-se ao ECRO, na segunda e terceira etapas de nossa pesquisa, recorreremos também a Análise de conteúdo para análise e interpretação dos dados, tendo em vista que, com este procedimento podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado (MINAYO, 2013).

6.2 TIPO DE ESTUDO, TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS

Nosso estudo foi desenvolvido através da abordagem multirreferencial com um recorte panorâmico e descritivo dos sujeitos envolvidos, sendo estes sujeitos adolescentes e pais de adolescentes de um Colégio particular situado na região metropolitana da Cidade de Salvador/Ba. A escolha do campo empírico se deu por duas razões: primeiro devido ao conhecimento prévio da instituição e, portanto, facilidade de acesso, tendo em vista que já havíamos desenvolvido um projeto profissional com alunos adolescentes na mesma, no ano de 2013, através do CIEG – Centro Interdisciplinar de Estudos Grupais Enrique Pichon-Rivière (ONG que trabalha com grupos na linha da Psicologia Social e Grupos Operativos, na qual a pesquisadora é docente). A partir da relação prévia com o referido Colégio, como também após a realização desta pesquisa, podemos afirmar que o mesmo é um Colégio tradicional, de base Católica, situado em um Bairro no qual, pelo menos a maior parte da população tem um poder aquisitivo elevado, podendo ser considerado como um Bairro de classe média ou média alta. Com base nestas observações e nesta contextualização do campo empírico no qual realizamos nossa pesquisa, ressaltamos que as famílias acessadas se caracterizaram pela homogeneização de etnia branca⁷.

A segunda razão para a escolha do nosso campo de pesquisa (e dos sujeitos) se relacionou à outra motivação que pensamos ser bastante significativa, considerando nossa problemática. Compreendemos que a classe média traz aspectos peculiares em relação à criação e reprodução de “valores”, “práticas” e representações relacionados ao sistema produtivo dominante e a cultura instaurada por este. Isto porque há uma busca constante desta classe pelo aumento do poder aquisitivo objetivando o aumento do padrão de vida e, para tanto, o sistema deve ser “alimentado” em muitas circunstâncias.

⁷ Tendo em vista nossos objetivos, algumas categorias não foram priorizadas como elementos a serem pesquisados em nosso estudo como: etnia, religião, raça, cor, gênero. A posteriori, alguns destes elementos poderiam entrar em nossa discussão de acordo com a sua emergência nos dados coletados. A categoria ‘classe social’, por exemplo, foi enfocada em função do contexto da pesquisa e dos sujeitos participantes, como também de algumas representações que poderiam ser atribuídas a este setor da população, como já colocado.

Entretanto, sabemos que o aumento do padrão de vida ou do poder aquisitivo pode garantir uma educação formal de qualidade ao adolescente, mas não pode garantir que o mesmo desenvolva uma ‘atitude protagonista’ frente à sua própria vida na família, na escola e na comunidade na qual está inserido. Por outro lado, quando a família não assume sua autoridade em relação ao papel de educar e orientar (devido a vários fatores, sendo um deles a demanda de extensa carga horária de trabalho dos pais), as dificuldades podem se acentuar, tendo em vista que o adolescente fica à mercê de autoridades não legítimas, como por exemplo, o poder das mídias em geral ou do próprio mercado.

A cultura difundida hoje, chamada de “cultura-mundo” por LIPOVETSKY E SERROY (2011), está pautada basicamente no mercado e em suas regras. Uma cultura hipertecnológica, individualizada e do hiperconsumo, como já discorremos anteriormente. Em meio a este cenário e em se tratando de adolescência, nos diz Kehl:

Poucos são capazes de consumir todos os produtos que se oferecem ao adolescente contemporâneo – mas a imagem do adolescente consumidor, difundida pela publicidade e pela televisão, oferece-se a identificação de todas as classes sociais. Assim, a cultura da sensualidade adolescente, da busca de prazeres e novas “sensações”, do desfrute do corpo, da liberdade, inclui todos os adolescentes. Do filhinho de papai ao morador de rua, do jovem subempregado que vive na favela ao estudante universitário do Morumbi (ou do Leblon), do traficante à patricinha, todos os adolescentes se identificam com o ideal publicitário do adolescente hedonista, belo, livre, sensual”. (KEHL, 2007, p. 47).

Adaptar-se a este contexto e, portanto, a este sistema e sua cultura, se tornou a regra geral e a família é o lugar por excelência no qual são reproduzidas as matrizes, as condutas e às representações para que se dê este processo de “adaptação”. O que buscamos entender é até que ponto este processo de adaptação, engendrado no processo educativo familiar, através da autoridade aí reconhecida, se dá de maneira inconsciente e passiva pelo sujeito ou, por outro lado, se este pode adaptar-se ativamente à esta realidade, buscando uma atitude reflexiva, crítica e atuante frente à mesma.

A pesquisa de campo se desenvolveu num período de sete meses, de Junho a Dezembro de 2016 e a coleta de dados se deu em três etapas, através de três diferentes instrumentos que possibilitaram a captação por multireferencialidade para investigar a experiência de autoridade presente no vínculo parental, buscando a sua relação com a construção da “adaptação ativa à realidade” do adolescente. A primeira e a segunda etapas foram desenvolvidas com alunos do ensino fundamental II deste Colégio, com idade entre 13 e 14 anos (8º ano). De acordo com o MEC (2015), a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 –

amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabelece prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010. Em geral, nas escolas o ensino fundamental é subdividido em fundamental I e fundamental II (do 6º ao 9º ano). A Terceira etapa foi desenvolvida com dez pais e/ou responsáveis por alguns destes adolescentes, com os quais foram realizadas entrevistas abertas. Cada uma destas etapas será devidamente delineada mais à frente.

Já relatamos no corpo de nossa pesquisa as razões pelas quais escolhemos a faixa etária da adolescência entre 13 e 14 anos, contudo relembramos que nossa escolha está relacionada ao fato de que pretendemos investigar o momento que a adolescência se estende a partir da infância, através da relação com a família, no qual a presença dos pais é ainda constante. Nesse sentido pode-se ver um acompanhamento maior e o “cuidado responsável” (SCABINI; RANIERI, 2011) através da orientação dos pais e podem ser percebidos mais claramente os elementos vinculares entre estes e seus filhos, como também as modalidades de interação balizadas pela concepção de autoridade aí constituída ao longo da história familiar.

Acreditamos que seja relevante acrescentar aqui que antes da pesquisa de campo propriamente dita, houve o desenvolvimento de uma “fase exploratória” (MINAYO, 1993), na qual foi realizada uma sondagem com alguns profissionais envolvidos com o contexto escolar do referido Colégio (contexto da nossa pesquisa), inclusive alguns professores, objetivando: um contato prévio com o contexto de pesquisa e suas diversas interações sociais; a possibilidade de um conhecimento mais objetivo da vivência escolar, bem como da cultura aí desenvolvida, algo que se reflete no espaço da sala de aula entre os adolescentes; a demarcação de objetivos mais claros para nosso estudo; a possibilidade de testar alguns de nossos instrumentos de coleta de dados, como a entrevista e seu roteiro previamente elaborado, como também a nossa própria atitude investigativa frente aos participantes, e, sobretudo, buscar informações que nos possibilitassem maior clareza e delimitação quanto ao nosso objeto de investigação. Embora a experiência e os dados coletados nesta fase exploratória não tenham feito parte de nossa análise, consideramos a mesma como uma importante etapa dentro da trajetória de pesquisa.

Quanto aos aspectos éticos, nosso estudo seguiu as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos, da Resolução 446/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS, 2012), sendo o projeto de pesquisa cadastrado na Plataforma Brasil e encaminhado para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/CONEP), tendo sido aprovado mediante Parecer No. 1.627.618. Após esta aprovação e

de acordo com os pressupostos da Resolução, o projeto foi apresentado à Diretoria do Colégio como também à Coordenação Pedagógica deste, que deram então a autorização para sua realização. No momento pertinente e em consonância com a Coordenação psicopedagógica, enviamos uma carta informativa para os pais dos alunos/adolescentes do 8º. Ano, explicando a nossa pesquisa, os objetivos e as técnicas utilizadas, avisando que em breve enviaríamos o documento denominado de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE 1), para que, estando de acordo, pudessem assinar, autorizando a participação de seus filhos. E assim foi feito.

Junto com a Coordenadora Psicopedagógica, fomos nas três turmas do 8º. Ano com a finalidade de apresentar nossa pesquisa e seus objetivos e falar sobre a importância dos documentos de autorização para a realização da mesma: O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento informado e esclarecido (TA) para menores de idade. Após esta explicação, os alunos levaram os documentos para entregar aos pais para que estes pudessem ler, assinar e devolver na semana seguinte e, de posse desta autorização prévia dos pais (recolhidas em sala), os adolescentes assinaram o TA (APÊNDICE 2), estando cientes de todo o trabalho que seria desenvolvido e de que contariam com o sigilo absoluto em relação às informações dadas. Por esta razão para cada participante foi atribuído um nome fictício.

Acrescentamos que toda pesquisa oferece riscos aos sujeitos participantes, sendo que tais riscos podem ser ainda maiores para menores, podendo ser de natureza física, psicológica, moral, espiritual, familiar ou financeiro (Resolução CNS 466/12). Em nosso estudo, considerando os riscos de natureza psicológica ou emocional, podemos afirmar que estes foram previstos e minimizados em relação aos benefícios alcançados, tendo em vista que todas as etapas de pesquisa desenvolvidas, sobretudo a primeira etapa, estiveram atreladas ao escopo do trabalho da Coordenação Psicopedagógica do referido Colégio e, portanto, estando de acordo com o cronograma e conteúdo desta coordenação. Ou seja, além de não haver uma “quebra da rotina” significativa para os adolescentes em relação às atividades das quais já participavam no horário previsto, havia uma permanente comunicação e monitoramento entre a pesquisadora e a coordenadora do setor de psicopedagogia no sentido de prever e minimizar quaisquer tipos de riscos ou dificuldades em relação à participação dos adolescentes.

Por outro lado, o acompanhamento dado pela coordenação psicopedagógica do Colégio não ocasionou nenhum tipo de controle ou limitação à nossa pesquisa e, portanto, às etapas desenvolvidas. A coordenadora deste setor nos deu total liberdade e o suporte

necessário para a realização do trabalho, inclusive, é preciso dizer que a mesma nos apoiou realizando junto conosco o registro durante a observação do trabalho em grupo operativo desenvolvido em sala de aula, como veremos a seguir.

Como já colocado anteriormente, muito embora o tema abordado e pesquisado no presente estudo não seja inédito, podemos afirmar que o desenho metodológico aqui proposto nos possibilitou abordá-lo de forma diferenciada, considerando o processo interacional-relacional viabilizado pelo grupo operativo e a observação mais sistemática neste processo. Contudo, relatamos abaixo algumas adequações para a utilização desta abordagem com os sujeitos, lembrando que a demanda em relação à tarefa não partiu dos grupos, mas partiu da pesquisa e dos objetivos desta.

6.2.1 Primeira etapa – o grupo operativo

No primeiro semestre de 2016, todo o trabalho de pesquisa foi previamente e devidamente comunicado à direção do Colégio que, após duas reuniões com a pesquisadora para explicação dos objetivos e das etapas previstas, assinou uma carta autorizando a realização do mesmo e comunicando que nossa pesquisa estaria sendo acompanhada pela Coordenação psicopedagógica do 8º. Ano. Foi esta coordenação que nos deu suporte em todo percurso como também para o acesso aos pais dos adolescentes, nos possibilitando os meios para explicar a pesquisa como também para a assinatura do termo de autorização para a participação de seus filhos. Apenas três meninos, alunos do 8º. Ano da Turma B, não participaram do trabalho, tendo em vista que seus pais não haviam assinado os termos dando assim a autorização necessária (de acordo com a hipótese da coordenação psicopedagógica, considerando o histórico escolar dos referidos alunos, os mesmos poderiam ter imposto a sua vontade de não participar do trabalho em relação aos pais e estes teriam cedido e deixado que seus filhos fizessem de acordo à sua vontade).

O grupo operativo foi desenvolvido em sala de aula e ajustado ao número de adolescentes em cada uma das turmas. Participaram três turmas do 8º. Ano do referido Colégio, contemplando ao todo 67 adolescentes. Turma A com 25 alunos, sendo 14 meninas e 11 meninos; turma B com 18 alunos, sendo 10 meninas e 08 meninos, e turma C com 24 alunos, sendo 11 meninas e 13 meninos. O trabalho foi desenvolvido durante um período de cinco meses (Junho a Outubro de 2016), semanalmente, em dias de quintas-feiras, em encontros com duração de cinquenta minutos.

Ressaltamos que dentro da metodologia proposta para a aprendizagem da Psicologia Social Pichoniana, o grupo operativo se desenvolve a partir de um determinado enquadre que pressupõe uma hora de aula/tema (tarefa formativa) e uma hora e meia de reunião grupal (tarefa informativa). Para nossa pesquisa, foi necessário realizar alguns ajustes relativos ao enquadre, considerando o contexto escolar institucional e nele o contrato firmado entre pesquisadora e instituição, como também o contexto sala de aula. Nesse sentido desenvolvemos o grupo operativo através do seguinte enquadre: vinte minutos para exposição do tema e trinta minutos para a reflexão e aprendizagem grupais, realizando as intervenções a partir da técnica de grupo operativo para potencializar a tarefa e a interação. Esta técnica, portanto, possibilitou realizar as leituras nos momentos dos encontros grupais e as intervenções necessárias a partir das interpretações. Tais interpretações também foram realizadas a partir das observações e das leituras dos registros para posterior análise.

O grupo operativo é um grupo centrado em uma tarefa, sendo que esta tarefa está dividida em dois momentos: tarefa informativa e tarefa formativa. O momento da tarefa informativa se dirige à abordagem da informação/conteúdo que, no caso, esteve pautada no tema central da nossa pesquisa “Família e autoridade”. Neste momento, visando o alcance de nossos objetivos e o aproveitamento do tempo, além de dinâmicas grupais, foram utilizados alguns recursos facilitadores como: recursos audiovisuais – filmes, vídeos, slides, músicas, etc., objetivando uma maneira mais lúdica de introduzir o tema/assunto a ser trabalhado.

No segundo momento, relacionado à tarefa formativa, o grupo se direcionava a discussão/reflexão da pergunta ou assunto dado, buscando a construção do conhecimento e a superação das dificuldades que eventualmente pudessem surgir no decorrer do processo. Nesse segundo momento, em relação aos papéis inseridos na abordagem do grupo operativo e destes no contexto da pesquisa, cabem alguns esclarecimentos. No referido contexto, pesquisadora e participantes (sujeitos da pesquisa), fizeram parte de um mesmo processo – embora assumindo papéis diferentes – no qual as interações entre eles se desenvolveram com o foco na e para a apreensão do objeto de estudo em questão. Temos consciência de que o risco de um ‘maior envolvimento’ com os sujeitos e com o objeto de estudo perpassa qualquer e toda abordagem qualitativa e, sabendo disso, neste contexto, buscávamos permanentemente a articulação com o marco teórico na realização de inferências e/ou interpretações, para evitar

possíveis generalizações, afirmando nosso posicionamento a partir de uma “atitude psicológica”⁸ frente à realidade apresentada.

Desse modo assumimos os papéis de coordenadora e observadora participante conduzindo o trabalho e buscando registrar os emergentes. Além do registro escrito, realizado durante e/ou logo depois do trabalho, os encontros foram gravados para que pudéssemos ter acesso, posteriormente, a todo material relativo ao trabalho em grupo, como também às dinâmicas desenvolvidas e as falas dos sujeitos. Este recurso também facilitou o acompanhamento das atividades. Vale dizer que tais gravações foram feitas somente a partir do terceiro encontro por razões que colocaremos logo abaixo. As transcrições foram realizadas com os cuidados necessários assim como o ordenamento dos dados registrados na observação do grupo por nós e pela coordenadora psicopedagógica, durante e/ou logo após os encontros. Importante relatar que de modo geral a qualidade das gravações não resultou satisfatória por duas razões: acústica da sala de aula que não favoreceu e a própria movimentação dos adolescentes que produzia muitas vezes ruídos e barulhos, o que dificultou a clareza das falas em muitas gravações; por esta razão o registro em diário se fez ainda mais importante.

A participação da coordenadora psicopedagógica do 8º. Ano se deu em 13 encontros, tendo em vista que nosso estudo foi realizado no tempo que estava anteriormente destinado às atividades desenvolvidas por esta coordenação que cedeu este tempo e espaço para a realização de nossa pesquisa. Sendo assim, além de nos apresentar para os adolescentes comunicando o trabalho que seria realizado, durante o segundo semestre, a coordenadora assumiu o papel de observadora realizando o registro das atividades, principalmente nos primeiros encontros, nos quais estávamos estabelecendo nosso vínculo com os adolescentes, buscando criar um espaço de confiabilidade. Por esta razão acreditamos que não seria favorecedor da tarefa à imediata utilização do gravador.

Partindo do tema: ‘Família e autoridade’, foi elaborado um roteiro temático (APÊNDICE 4) comum às três turmas, contendo temas e/ou questões a serem lançadas em cada encontro, objetivando certa uniformidade quanto aos conteúdos para que não houvesse muita discrepância entre as turmas. Este procedimento não impossibilitou que tal roteiro fosse ajustado ao perfil de cada turma durante o processo, valorizando a diversidade sempre

⁸ Na perspectiva da Psicologia Social Pichoniana, dentro do processo de formação para a utilização da Técnica de Grupos Operativos, além da apreensão do Esquema Conceitual Referencial Operativo (ECRO), busca-se a construção de uma atitude denominada de “atitude psicológica” que, por sua vez, está relacionada à aquisição de determinados conhecimentos e habilidades para observar, coordenar e realizar leituras do âmbito grupal como, por exemplo: continência de si e do outro; distância ótima (em relação ao objeto); tolerância à espera, possibilidade de formular hipóteses, etc. Ou seja, a construção de modalidades estáveis e organizadas de pensamento, sentimento e ação (QUIROGA, 1997)

presente entre os integrantes como também as contradições presentes em todo grupo. Também foi necessário ajustar este roteiro à algumas demandas relativas às atividades do calendário escolar, de modo a não criar nenhum tipo de constrangimento para a coordenação psicopedagógica, e que isso não se refletisse de modo desfavorável à nossa pesquisa e no contato com os adolescentes. A seguir apresentamos o roteiro, as atividades nele propostas e os emergentes que apareceram no trabalho grupal realizado com a Turma B. Contudo, antes é preciso explicitar porque selecionamos esta turma e não as três turmas para estar em nossa análise e, portanto, em nosso relatório final de pesquisa.

Após a transcrição das gravações de alguns encontros, no momento em que começamos a organizar o material e efetuar uma leitura mais criteriosa do mesmo, foi possível constatar que algumas informações se repetiam nas três turmas e que a Turma B mostrava algumas especificidades relacionadas à nossa problemática, aspectos relativos à autoridade, como: dificuldades em relação à aceitação de regras e limites colocados pela família e/ou pelo Colégio. Tomando estes emergentes, selecionamos apenas a Turma B para entrar em nossa análise. Isto posto podemos iniciar a exposição do grupo operativo e dos emergentes grupais desta turma.

6.2.2 O grupo operativo com os adolescentes

Ao todo foram 15 encontros, realizados no espaço da sala de aula, através da abordagem do grupo operativo, cuja tarefa se desenvolveu a partir de um roteiro temático previamente elaborado, levando-se em conta à problemática, os objetivos, como também o campo de pesquisa como referencial a ser abordado – um grupo misto composto por 18 adolescentes (10 meninas e 08 meninos), estudantes de um Colégio de Salvador considerado um Colégio tradicional, que atende a classe média. A elaboração prévia do roteiro temático se deu a partir da fundamentação em algumas variáveis que descreveremos mais abaixo, e serviu como suporte para nos direcionar em nossos objetivos em cada encontro. Ainda assim, tal roteiro não seguiu um modelo fixo ou inflexível e buscou se adequar às demandas que foram surgindo no processo.

Ressaltamos que nossa preocupação nesta etapa, não foi a de que os adolescentes respondessem à nossa pergunta de pesquisa, pois entendemos que isso caberia a nós em nossa análise, enquanto pesquisadora. Contemplando o enquadre e ao mesmo tempo a liberdade que o grupo operativo nos possibilitou, nosso esforço se deu no sentido de que os adolescentes

trouxessem a si mesmos, seus pensamentos, sentimentos e ações, bem como suas interações relativas à vida familiar, escolar e cotidiana, pois em tais relatos estariam os conteúdos necessários para que pudéssemos nos aproximar da compreensão que pretendíamos alcançar sobre nossa problemática.

Ainda assim, a partir de nossa fundamentação teórica e considerando o pressuposto básico de que a adaptação ativa à realidade se constrói nos vínculos e nas relações sociais e, portanto, na interação com os outros, através da comunicação e superação das dificuldades, adotamos algumas variáveis, propostas pela teoria da Psicologia Social Pichoniana, que serviram como parâmetro para observação e leitura nesta etapa. Tais variáveis nos possibilitariam assim a verificação da relação dos emergentes registrados com o processo de construção da adaptação ativa à realidade dos adolescentes. São elas:

- Capacidade de diálogo e comunicação;
- Tolerância à frustração;
- Capacidade de se colocar no lugar do outro;
- Capacidade de resolução de conflitos;
- Capacidade de ajustar-se de modo crítico e criativo à realidade.

Esta etapa também buscou identificar:

- As concepções de autoridade reconhecidas no vínculo parental de modo geral;
- As concepções de adolescência ou valores que originaram tais concepções ou aspectos relativos à representação do que significa adolecer.

Antes de iniciarmos a apresentação desta etapa e o detalhamento dos procedimentos e dados coletados, é preciso esclarecer que o modo de exposição dos dados foi realizado através de “crônicas” do processo grupal, a partir de sínteses descritivas e/ou interpretativas, algo que também pode ser realizado, considerando os princípios do grupo operativo. Nesse sentido, nem sempre estes dados foram inseridos *ipsis literis*.

Iniciamos no dia 09/06/16 e este primeiro encontro foi destinado ao estabelecimento do enquadre⁹ e, portanto, às apresentações, acordos relativos ao tempo de trabalho e esclarecimento de possíveis dúvidas. Mas a finalidade maior deste primeiro momento foi o estabelecimento do nosso vínculo com a turma de modo a criar um espaço de acolhimento e confiabilidade para a

⁹ Na Psicologia Social o Enquadre pode ser definido como sendo o conjunto de constantes metodológicas que vão delimitar um determinado processo. Tais constantes se referem, por exemplo, as questões de tempo, espaço e aos papéis que são parte do processo. Ele está para que se dê um mínimo de interferência na tarefa e o máximo de aproveitamento.

realização do grupo operativo. Neste dia todos se apresentaram e quase todos trouxeram dúvidas em relação ao trabalho e às expectativas quanto ao mesmo. Foi possível identificar alguns perfis mais participativos e outros menos participativos entre os adolescentes, como também a insatisfação de alguns quando falamos que trabalharíamos em grupo.

No dia 16/06, segundo encontro, o tema central foi “*Família*”. Foi solicitado que cada participante escrevesse e depois apresentasse uma frase com a palavra ‘*Família*’. Na maior parte das frases (cinco integrantes), a família apareceu associada à palavra “*união*”. Quatro integrantes colocaram a família como sendo sinônimo de ‘*pessoas amigas*’; quatro como ‘*a coisa mais especial do mundo*’ e dois colocaram a família como sendo ‘*legal*’. Abaixo colocamos algumas frases que não se adequaram às definições anteriores:

- “Sinto falta da minha família” (Marco);
- “Devemos preservar nossa família” (Agnes).

De acordo com o calendário escolar já previsto, o Colégio entrou em recesso para as férias do meio do ano e para o São João, sendo este o período de 20/06 a 01/07. Retomamos nosso trabalho no dia 07/07, com o terceiro encontro, retomando o tema “*Família*” e, lembrando o trabalho do segundo encontro, solicitamos que falassem livremente sobre o seu entendimento de família e sobre as relações familiares utilizando a seguinte pergunta geradora: Como vocês entendem a família e suas relações?

Neste encontro a família é colocada como “a base de tudo”, “a coisa mais importante e especial”; ou ainda “a família é minha vida”, “a família é uma inspiração”; “a família está em primeiro lugar”; “família só tem uma”. A família aparece também como “legal”, “unida”, “grande” e “louca” e é comparada a um grupo de amigos, no qual existe “amor”, “união”, “alegria”, “paz”. Algumas falas registradas neste encontro foram:

- “Jamais abandonarei minha família” (Gabriel)
- “Da família é onde vêm os sentimentos mais bonitos” (Cissa)
- “A maior riqueza que temos é o amor da família” (Geo)
- “A família é para se amar, respeitar e adorar” (Maria)

No dia 14/07, quarto encontro, os adolescentes solicitaram, a utilização do horário e do grupo para organizar as atividades relacionadas aos jogos internos do Colégio. Pensamos que esta poderia ser uma oportunidade para que eles próprios definissem a tarefa grupal e, nesse

sentido, concordamos e acompanhamos o processo realizando o registro. Nesta atividade alguns mostraram uma atitude bastante participativa em relação à organização dos times para os jogos, sobretudo os meninos, que começaram a escolher os nomes para as equipes de vôlei e futebol. Alguns tomavam à frente assumindo um papel de liderança, outros participavam menos quase sempre acedendo às ideias dos que assumiam o papel de líder e uma minoria quase não participava. Quanto às meninas, muitas ficaram falando sobre as provas realizadas nas últimas semanas e duas delas tomaram a iniciativa e começaram a organizar uma apresentação artística para os jogos internos, no qual uma delas iria tocar teclado e a outra iria cantar.

No quinto encontro, dia 21/07, o tema foi “*Comandar e liderar*”. Duas frases incompletas foram colocadas no quadro e foi solicitado que eles lessem com atenção e completassem. Tais frases foram:

Mandar para mim significa...

Receber ordens de outra pessoa me causa...

A maioria dos adolescentes (10) completou a primeira frase com as seguintes colocações: “ter poder”; “colocar alguém para fazer o que se quer”; “uma coisa legal”; “uma coisa boa”. Cinco colocaram que mandar significava “ter liderança”, “ser líder” ou “liderar”. Dois colocaram que mandar significava “uma coisa ruim”. Um colocou que mandar significava “ser esperto”.

“Mandar para mim significa que a pessoa tem o poder da situação” (André)

“Mandar para mim significa colocar os outros para fazerem o que eu quero” (Caio)

“Mandar significa dirigir os outros ou as pessoas” (Cissa)

“Mandar significa ter liderança no grupo” (Leka)

Quanto à outra frase, a maioria dos adolescentes (7) complementou com a palavra “irritação” ou “muita irritação”. Quatro complementaram com “insatisfação”; três com a palavra “tristeza”; dois com “raiva” e dois com a palavra “normal”.

“Receber ordens de outra pessoa me causa *muita irritação*” (Caio)

No dia 28/07, sexto encontro, o trabalho em grupo girou em torno do tema “*Como me vejo?*”. Foi realizada a dinâmica: *Se eu fosse... eu seria...* . Solicitamos que eles complementassem as frases e após as respostas escritas, abriu-se o grupo para que cada um pudesse falar sobre suas escolhas e justificá-las. As frases a serem complementadas foram as seguintes:

Se eu fosse um animal, eu seria... Por quê?

Se eu fosse um super-herói, eu seria... Por quê?

Selecionamos algumas frases que colocamos a seguir:

“Seria um falcão, porque voa” / “Seria The Rock porque é forte” (André)

“Seria um leão, pois eu gosto de ter o controle da situação” / “Seria Theodore Finch, personagem forte, mas não o suficiente para não desistir da vida, estratégico e persuasivo” (Téo)

“Seria um passarinho porque pode voar para qualquer lugar” / “Seria Hanna Montana, porque ela tinha uma mala com milhares de roupas maravilhosas” (Laila)

“Seria um cachorro, pois é meu animal favorito ou uma metamorfose ambulante do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo” / “Seria Hary Potter, pois ele é tímido” (Gabriel)

“Seria um gato, porque ele come, dorme e é independente” / “Seria Magali porque ela ama comer e come e não engorda” (Nina)

“Seria uma águia porque é um animal livre e bonito” / “Seria a viúva negra porque é uma mulher forte e independente” (Leka)

“Seria um leão porque é dos animais mais fortes” / “Batman, porque é forte e prega o bem” (Marcio)

“Seria um dragão, pois são sábios, misteriosos, protetores, semelhantes aos aspectos da minha personalidade” / “Seria Zangetsu, duas personalidades em um ser; uma sábia,

misteriosa, calculista e outra que é instinto puro, semelhante a minha personalidade dependendo das circunstâncias” (Bill)

“Seria um gato, porque é independente e não é muito ativo” / “George O’malley, porque é solidário, carinhoso e amigo de todos” (Lila)

“Um cachorro, pois me apego muito aos outros e sou dependente de meus pais” /

“Seria Mickey Mouse, pois adoro a Disney, pois amo o personagem e lembro do tempo que morei nos EUA” (Agnes)

“Seria um passarinho, porque as pessoas dizem que eu pareço um, porque eu protejo e cuido das pessoas que amo e gosto de voar para longe quando é preciso” / “Seria Valente, pois ela é destemida e é o que é, sem se importar com a opinião alheia e amo arco e flecha” (Adriana)

Nos dias 11 e 18/08, sétimo e oitavo encontros, trabalhamos o tema: “*Regras e limites*”. Anunciamos o tema e abrimos o grupo para que pudessem falar livremente. Dia 11, refletiram mais sobre as regras e limites colocados no âmbito escolar e trouxeram de modo geral sua insatisfação em relação a basicamente duas regras neste âmbito, sendo estas: ‘não namorar’ e ‘não vir de bermuda’ (existem regras quanto ao fardamento escolar). Falaram também da proibição em relação ao uso do celular, mas esta não foi tida como a regra que mais incomodava. Lembraram que é a direção da escola que estabelece as regras e que quando estas são quebradas há um custo para toda turma, mas principalmente para aquele que quebrou. Também refletiram que regras são diferentes de limites já que estes nem sempre são pré-determinados sendo colocados por alguém diante de alguma situação concreta vivida como, por exemplo, em relação às conversas em sala de aula, quando o professor avisa que vai enviar o aluno que está conversando muito para a coordenação.

Neste dia quatro integrantes escreveram o poema que inserimos abaixo, o qual pode ser considerado como uma síntese do trabalho:

REGRAS E LIMITES

“Limites e regras

Temos que obedecer

Cidadãos temos que ser

A minha família
 A minha nação
 Sempre pregam pela educação
 Regras!
 Temos que as seguir
 Para não ir para a prisão
 Ter um bom coração
 Os limites
 Nós temos que ter
 Sermos bons ouvintes
 Melhorar o nosso viver”
 (Adriana, Marcio, Gabriel e Teo)

Dia 18/08, nosso oitavo encontro, o tema foi “*Regras e limites*” e foi trabalhado a partir da *dinâmica do sim e do não*, para a qual o grupo foi dividido em dois subgrupos. Cada subgrupo deveria ficar enfileirado, de modo que cada integrante ficasse um de frente para o outro. Cada um deveria dizer ao outro do lado oposto, ao mesmo tempo, as palavras sim e não; um subgrupo dizia ‘sim’ ao mesmo tempo em que o outro dizia ‘não’ e depois de um tempo trocavam de palavra e repetiam à mesma dinâmica. A dinâmica deveria ser realizada não só através da fala, dizendo o ‘sim’ e o ‘não’, mas também através do corpo, com gestos.

Após a dinâmica refletiram sobre os significados de dizer e escutar o ‘sim’ e o ‘não’ e associaram às situações da vida cotidiana. Neste dia lembraram mais dos limites colocados pela família. Para a maioria ouvir sim apareceu como “o mais fácil” e ouvir não como “mais difícil”. Ao ouvir ‘sim’, os sentimentos que apareceram foram de satisfação, felicidade, aceitação, acolhimento, valorização, liberdade. Tanto o ouvir, como o dizer sim, são traduzidos por tais sentimentos positivos. Escutar ‘não’ evoca sentimentos de insatisfação, raiva, irritação, estresse, chateação, indignação. Dizer ‘não’ aparece como ‘às vezes fácil’ e ‘às vezes difícil’, a depender da circunstância.

“Quando escuto sim eu fico feliz”; “Quando digo sim eu me sinto no poder (Caio)

“É mais difícil receber um não do que um sim, pois a maioria das vezes você vai querer um sim do que um não” (Ana)

“Quando escuto ‘sim’ eu sinto liberdade”; “Quando escuto ‘não’ eu me sinto um pouco preso, pois estão me proibindo ou não deixando eu fazer alguma coisa e é chato” (André)

“Quando minha mãe me fala ‘não’ eu fico estressada”; “Falar ‘sim’ é mais fácil” (Cissa)

“A expressão mais difícil de se fazer com o corpo é o ‘sim’, por causa do gestual; mas na vida escutar ‘não’ é mais difícil, o ‘sim’ é sempre melhor” (Teo)

“Quando escuto ‘não’ me sinto excluído, desprezado, desvalorizado, abandonado”; quando escuto ‘sim’ me sinto aceito, apreciado e valorizado” (Bill)

No dia 25/08, o tema foi “*O adolescente no mundo da tecnologia*”, sendo reproduzido o vídeo “O que a TV faz na vida das pessoas”. Tal vídeo seria o disparador para a discussão no grupo neste dia, considerando a possibilidade de identificar o posicionamento dos adolescentes e de seus familiares quanto ao uso das tecnologias, considerando o atual contexto. Solicitou-se que cada um desse seu próprio título para o vídeo e, a partir deste título, colocasse o seu posicionamento sobre o assunto.

A maioria descreve a história contada no vídeo que também aparece nos títulos criados e alguns fazem a relação com sua vida cotidiana. A seguir, alguns títulos e colocações:

Título: “A TV dos antigos” / “O curta animado é uma crítica para as pessoas de hoje em dia que só ficam na televisão, nos computadores e no celular... Tudo em excesso faz mal” (Geo)

Título: “A TV das cavernas” / “Existem pessoas que ficam muito focadas na TV, minha avó fica focada demais em mexer no celular, o teto cai e ela não escuta” (Gabriel)

Título: “O vício da televisão” / “Acho que o vídeo passa uma grande reflexão, pois estamos ultimamente mais nos preocupando com o que a TV passa do que o que vivemos no dia a dia” (Cissa)

Título: “O que a TV faz com as pessoas” / “Eu percebo que às vezes ficamos muito vidrados, não só na televisão, mas em todos os eletrônicos, ficamos tão assim que pessoas podem nos chamar e não ouvimos” / “Tenho amigas e inclusive eu, que ficamos muito concentradas nos celulares ou TV e não fazemos mais nada...” (Lila)

Título: “O que a TV faz com as pessoas” / “O que acontece com os personagens acontece comigo em relação ao computador... meu pai já proibiu e tudo em excesso faz mal” (Teo)

Título: “A TV nos primórdios” / “A televisão pode tanto ensinar, divertir e transmitir emoções com os seus programas, mas se for usada em excesso pode modificar as emoções...” (Bill)

Título: “A TV na pré-história” / “Na minha casa às vezes há uma comunicação reduzida quando estamos na TV” (Paulo)

Título: “A televisão em nossa sociedade”/ “A televisão foi criada com o objetivo de entreter as pessoas, porem algumas pessoas passam do limite e muitas vezes perdem várias coisas... minha mãe vive me dizendo isso e falando do uso do celular” (Maria)

Título: “Televisão: a alienação do século XXI?” / “Atualmente, muitas pessoas tornam-se sedentárias por causa dos aparelhos eletrônicos, abandonando o ambiente externo. Um desses aparelhos é a televisão no qual o vídeo cita que além do sedentarismo, coloca o fim das amizades” (Marcio)

O dia 01/09, nosso décimo encontro, teve como tema “*Eu e a comunidade*”, sendo desenvolvida a *Dinâmica da comunidade*. Para a realização desta dinâmica a turma foi dividida em quatro subgrupos objetivando o aproveitamento do tempo de trabalho e para que a reflexão posterior de todos tivesse mais tempo. Cada um dos subgrupos deveria criar uma associação ou organização e estabelecer para esta: uma missão, dois objetivos, um líder e definir duas regras de convivência para as pessoas que dela faziam parte, sugerindo algum tipo de ação desta associação para a sociedade.

Neste trabalho buscamos o contato com cada subgrupo no primeiro momento, de modo a registrar em cada um deles aspectos relativos aos objetivos traçados. No segundo

momento, acompanhamos a todos na reflexão grupal, onde cada subgrupo trouxe a sua “comunidade” ou “associação”.

Grupo A: Nome da associação: “ABC: Ações Banais Carinhosas”

Missão: “Desenvolver a mente das pessoas que necessitam de ajuda psicológica”

Regras de convivência: “Sem antidepressivos” e “Usar uniformes coloridos”

Ação: “Melhorar o sistema familiar doméstico de crianças que apresentam sintomas de tristeza, dando um dia no parque de diversões” (Adriana, Agnes, Maria e Geo)

Grupo B: Nome: “ONG AAP – Amor o próximo”

Missão: “Abrigar os moradores de rua”

Regras de convivência: “Respeitar as diferenças”; “Tratar as pessoas com bom humor e humildade”

Ação: Ir à bairros humildes e ajudar as pessoas que estão sem moradia ou com fome” (Teo, Paulo, Cissa, Andre e Marina)

Grupo C: Nome: “Instituição Poke Word”

Missão: “Evoluir seus funcionários para o mercado”

Regras de convivência: “Nenhum funcionário achar que é melhor que o outro”; “O chefe tem que ser chamado de treinador, pois é o professor de todos”.

Ação: “Capturar todas as empresas e comandar os funcionários no movimento captura evolutiva”. (Ana, Laila, Marco, Lila e Gabriel)

Grupo D: Nome: TCM – Trabalho comunitário municipal

Missão: “Ajudar no processo da coleta de lixo reciclável e na limpeza das ruas de uma maneira segura e eficaz, trazendo muitos benefícios ao planeta, além de ajudar muitas pessoas, que podem ser voluntárias e terem uma responsabilidade em ajudar o mundo”.

Regras de convivência: “Ser solidário com as pessoas”; “Respeitar as pessoas no ambiente de trabalho”.

Ação: Fazer a coleta do lixo reciclável e proporcionar uma melhor qualidade de vida para a população. (Nina, Leka, Marcio e Bill)

Dia 08/09, o décimo primeiro encontro, o tema central foi *‘O que significa a autoridade?’* Para abordagem e discussão deste tema foram mostradas através de slides algumas imagens que colocamos abaixo e, a partir destas imagens solicitamos que eles escrevessem e depois falassem sobre o que entendiam do assunto e como poderiam identificá-lo no seu dia a dia. Apareceram as seguintes colocações

“Autoridade é a quem se deve respeito, que governa algo ou alguém. Pessoa de importante caráter para a sociedade. Ex.: Juiz, Policial”. (Marco)

“Autoridade é quando uma pessoa possui um cargo superior ou tem mais poder do que você”. (Caio)

“Autoridade é a posse ou poder em alguém ou algo ser mais elevado à outra pessoa”. (Gabriel)

“Autoridade é o presidente que manda no país e toma providências para a melhoria do país” (Laila)

“Autoridade é quando alguém tem uma função importante e manda em algo” (Marina)

“Autoridade é o poder sobre alguém ou alguma coisa. Ex. Minha mãe”. (Cissa)

“Autoridade é querer impor um tipo de poder a uma certa maioria, sendo que não é a vontade dessa maioria”. (Geo)

Autoritarismo é a imagem de um indivíduo que impõe sua vontade sobre os outros se beneficiando, prejudicando na maioria das vezes o outro. (Nina)

“Autoridade é a imagem de uma pessoa que apresenta uma liberdade, sendo livre para tomar as suas decisões. Ex. de autoridade: Um técnico de futebol que lidera o seu time para alcançar seus objetivos”. (Paulo)

“É quando os pais pedem para o filho fazer algo; o pai é autoridade, pois já passou por tudo que o filho está passando.” (Ana)

“É quando uma pessoa tem autoridade sobre a outra; quando lidera a outra com sabedoria. Ex.: o capitão da equipe de futebol lidera os jogadores, ajudando eles a jogarem melhor”. (André)

“Autoridade é o poder que alguém tem sobre algo com o objetivo de fazer a pessoa crescer. Ex. Minha mãe quando coloca certos limites não para me chatear, mas para meu próprio bem”. (Leka)

“Uma autoridade é uma liderança que mostra um caminho melhor para o outro; demonstra respeito e solidariedade. Ex. Os pais”. (Maria)

“É algo ou alguém que fazem os outros crescerem na vida. Ex.: o professor”. (Agnes)

“Autoridade é quando alguém estimula o outro para colaborar e fazer a coisa certa”. (Adriana)

A partir destes emergentes, observamos três concepções básicas de autoridade, uma na qual a autoridade está relacionada com poder; poder de mando de alguém que tem um cargo ou função superior:

– Autoridade como função, poder e hierarquia.

Outro no qual alguém exerce o comando e o controle de algo ou alguém:

– Autoridade como imposição e controle.

E o terceiro no qual a autoridade aparece como “ordem” somada aos componentes “respeito” e “sabedoria” em relação ao outro:

– Autoridade como liderança, ensino e sabedoria.

No dia 15/09, o tema foi “*Autoridade e família*” e foi solicitado que eles lessem uma questão posta no quadro, pensassem a respeito, para que depois pudessem partilhar o seu pensamento e/ou sentimento com o grupo. A questão colocada foi a seguinte: *Quando eu desobedeço alguma orientação dada por meus pais, qual a reação deles?*

Pouco mais da metade do grupo relatou que os pais têm uma reação voltada para brigar e castigar em geral através da proibição de algo que eles gostam de fazer, como usar o celular ou o computador, por exemplo. Outra parte trouxe a possibilidade do diálogo e da conversa como reação dos pais, sendo que após tal conversa, a depender da reação do filho, os pais verificariam se haveria ou não a necessidade de algum castigo.

“Eles vão brigar comigo e me colocar de castigo” (Paulo)

“Tô ferrado... Brigam e colocam de castigo” (Geo)

“Depende do que foi, mas eles podem conversar e ver como fazer” (Marina)

“Vão perguntar por que eu fiz isso e falar para não fazer mais” (Nina)

No dia 22/09, o tema foi: “*Cooperação e competição*”, objetivando trazer a discussão sobre tais atitudes na relação com os outros e nas diversas situações cotidianas. Houve um primeiro momento no qual conversamos sobre tais aspectos e depois solicitamos que eles refletissem à respeito e, quem quisesse, poderia escrever sobre o assunto.

De acordo com muitos deles, sempre aparecia na sala de aula à competitividade entre os colegas quando alguns ficavam medindo quem havia tirado a maior nota e quem era “o melhor” da turma e o “mais inteligente”. Isso apareceu também quando pontuaram que alguns membros excluía outros dos trabalhos em sala, devido a acharem que estes “não eram bons o suficiente” para estarem com os demais. Estes muitas vezes eram chamados de “nerds”. Neste momento alguns falaram sobre a questão do individualismo, acrescentando que alguns só pensavam em si e “no seu lado” apenas.

Selecionamos alguns escritos que alguns fizeram e que achamos que sintetizam os aspectos trabalhados neste dia, inclusive agregamos um poema escrito por um dos adolescentes.

“Para mim a cooperação significa ajudar o outro em algo. Na sala mesmo, quando o professor estiver doente, todos ficarem em silêncio e ajudar a ele dar uma aula melhor, cooperando” (Marcio)

“Cooperar é pensar nos outros como você quer que pensem em você” (Leka)

“Para realizar um trabalho em grupo, a gente precisa pensar no todo. Às vezes acontece o individualismo. Isso prejudica o grupo todo...”. (Maria)

“Individualismo contém o significado na própria pronúncia, mas também muitos outros. O caminho da independência, caminho da solidão, caminho do rei, caminho do guardião e o caminho da liderança” (Téo)

INDIVIDUAL

“Individual

Sozinho sem vínculo

Não terá ajuda

E nem lhe ajudará também

Sozinho na vida

Sem ninguém pra conversar

Sem ninguém pra lhe entender

Sem ninguém pra amar

Problema da mente

Do físico sem entender

Não tem ninguém

Pra poder ele mesmo ser

Sozinho na estrada

Na estrada da alegria

Na estrada de si

Na estrada de sua vida

Que ele trilha sozinho

Como eu termino este poema

Sem ninguém do meu lado

E sem saber meu tema

(Bill)

Dia 29/09, o tema sugerido foi “*O autoritarismo nos vínculos*”, e foi solicitado que falassem abertamente sobre o assunto. Tal tema foi proposto a partir da observação até então realizada no grupo e dos emergentes evidenciados através dos quais verificamos a possibilidade de retomar o assunto ‘autoridade’. Em alguns encontros anteriores havíamos observado alguns tipos de atitudes como: gritar com os colegas; interromper constantemente a fala dos outros; desvalorizar o pensamento do outro através de piadas; desrespeitar o ponto de vista do outro quando este é diferente do seu.

Muitos colocaram que o autoritarismo está presente na sala de aula assim como na família e que isso pode gerar muitas dificuldades para as relações entre as pessoas. Ou seja, alguém com uma atitude autoritária não é alguém que busca colaborar com os objetivos de um grupo. Abaixo relacionamos algumas colocações:

“Ficamos desestimulados com tanta reclamação e piadas” (Cissa)

“Tem alguns que provocam atitudes negativas, a competição e a discórdia” (Caio)

“Se nossa turma tem um objetivo, deveríamos trabalhar todos juntos” (Ana)

“Acho que ainda dá para se conviver bem” (Paulo)

“Se você errar, você está ferrado... vão te pegar” (Gabriel)

“Existem alguns alunos e alguns professores que intimidam e são autoritários”(Marco)

“Também tem alguns professores que se sentem intimidados pelos alunos” (Maria)

No dia 06/10, o tema foi livre e, considerando que os encontros estavam chegando ao fim, pensamos que este dia poderia ter a finalidade de trazer uma síntese de todos os temas e atividades desenvolvidas. Foi solicitado ao grupo que eles relembassem os temas abordados e fizessem uma avaliação dos assuntos e das atividades. A tarefa seria então refletir sobre os assuntos que até então haviam sido discutidos por todos em sala/grupo durante os encontros, trazendo suas dificuldades e suas aprendizagens.

Quanto aos emergentes relativos à tarefa de refletir sobre os encontros e depois trazer as dificuldades e aprendizagens, quase todos participaram. Relacionamos abaixo algumas dificuldades e aprendizagens relatadas a partir das colocações:

Dificuldades relatadas:

- Falta de entendimento de alguns conteúdos;
- Prestar atenção mesmo entre os desatentos;
- Parar de rir das piadas;
- Exclusão de alguns;
- Com as ordens e regras da escola;
- Trabalhar em grupo.

Aprendizagens relatadas:

- Ter outra visão dos assuntos;
- O respeito aos colegas;
- Falar de família e autoridade;
- Convivência diferente;
- Conhecimento e sabedoria;
- Ouvir diferentes opiniões;
- Refletir em grupo.

Antes da finalização do grupo neste último dia, conversamos sobre a aplicação do questionário e explicamos que este instrumento e as informações nele coletadas fariam parte de nossa pesquisa e nos ajudariam na compreensão de outros aspectos relativos à mesma. Também relembramos que o trabalho em grupo operativo havia terminado neste encontro e que, portanto, nosso contato estava chegando ao fim. Realizaríamos apenas mais dois encontros que estariam voltados apenas para a aplicação do questionário.

Os dias 13/10 e 20/10 foram destinados para explicação, orientação e aplicação do questionário. Separamos dois encontros com esta finalidade por duas razões básicas: uma considerando que o número de questões não era reduzido, embora a maioria fossem questões objetivas e, no caso de alguém não ter conseguido responder tudo no primeiro dia, poderia complementar no próximo encontro, e a outra devido ao fato de que aqueles que haviam se ausentado na primeira data, poderiam responder ao questionário na semana seguinte, sem que houvesse redução do número de participantes, tendo em vista que a etapa relativa à leitura e análise dos dados coletados com o instrumento do questionário não seria apenas realizada com a turma B, como fora a etapa do grupo operativo, mas seria realizada em todas as três turmas que participaram da pesquisa de campo como veremos na próxima seção.

6.2.3 Segunda etapa – o questionário com adolescentes

Como colocado anteriormente, nos dias 13/10 e 20/10/16, após as devidas explicações e orientações, o questionário (APÊNDICE 5) foi aplicado em sala de aula com os adolescentes. Estes já haviam assinado ao Termo de Assentimento – TA (APÊNDICE 2), respeitando os aspectos éticos da pesquisa e as normas estabelecidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Também seus pais ou responsáveis legais já haviam assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE 1), autorizando a participação dos menores em nossa pesquisa, garantindo aos mesmos o sigilo de todas as informações dadas. Dos 67 alunos adolescentes das três turmas A, B e C, 58 responderam ao questionário; os demais ou não estiveram presentes nos referentes dias ou deixaram de responder muitas questões, o que não nos permitiu inseri-los na análise. Dos 58 questionários, a metade foi respondida por meninas (29) e a outra por meninos (29). Foram 16 questões, sendo 09 fechadas, 5 abertas e 2 fechadas e abertas. Antes da exposição dos dados, salientamos que nesta etapa buscamos identificar:

- O perfil geral dos adolescentes;
- As concepções de família;
- As concepções de autoridade;
- Relações entre adolescência, aprendizagem e autoridade familiar.

Apresentação dos dados:

De acordo com os dados coletados, 67,24% dos pais são casados e 32,75% são separados. 67,24% moram com os pais e irmão (s); 17,24% com a mãe e irmão (s); aproximadamente 8,62% moram só com a mãe; 5,17% moram com pai, mãe e outros parentes como avós ou tios e apenas 1,72% com a avó.

65,5% dos pais possuem nível superior completo, sendo que 24,13% têm até o ensino fundamental; 8,62% não sabem o grau de instrução dos pais e 1,72% tem ensino médio.

67,24% dos adolescentes responderam que ambos os pais são responsáveis por eles na escola; 22,41% falaram que apenas a mãe é a responsável; 10,34% colocaram apenas o pai como sendo o responsável por eles na escola. Quanto ao suporte em relação às atividades escolares, 55,17% responderam que a família às vezes ajuda; 29,31% responderam que a família raramente ajuda; 10,34% falaram que a família sempre ajuda e 5,17% que a família nunca ajuda.

Em relação à questão: Você desejaria construir uma família parecida com a sua?

44,82% responderam que sim; 39,65% responderam que talvez e 15,51% que não.

Em relação à pergunta aberta: O que você gosta na sua família? As respostas foram:

Da união - 44,82%

Do amor e amizade - 15,51%

Da diversidade - 10,34%

De tudo - 8,62%

Da felicidade - 6,89%

Do apoio - 6,89%

Não responderam - 6,89%

Em relação à pergunta aberta: O que você não gosta na sua família?

Das brigas - 27,58%

Não respondeu - 25,86%

Do controle e da pressão - 17,24%

Do estresse - 10,34%

Não sabe - 10,34%

Outros - 8,62%

Na categoria “outros” apareceram as seguintes respostas:

“Os tios são os donos da razão”

“As piadas da minha mãe”

“Se importar demais com o que os outros pensam”

“O fato de não viajarmos muito”

“Da apatia”

Na questão aberta: O que você mudaria na sua família? As respostas foram:

Nada - 63,79%

Não respondeu - 13,79%

As brigas - 12,06%

A comunicação - 6,89%

O controle e rigurosidade - 3,44%

Quando questionados sobre o que haviam aprendido de mais importante com sua família, as respostas foram as seguintes:

A respeitar uns aos outros - 34,48%

A ser dedicado e responsável - 31,03%

A importância do amor e da união - 24,13%

Outros - 6,89%

A ser honesto - 3,44%

Na categoria “outros” apareceram as seguintes respostas:

“A nunca perder a esperança”

“A viver com mais estresse”

“Que os defeitos fazem parte da gente”

“A ser independente”.

Quando questionados sobre quem eles reconheciam como alguém que tem autoridade, as respostas foram:

Pai e mãe - 48,27%
Mãe - 8,62%
Pai - 3,44%
Avós - 5,17%
Professor - 5,17%
Todas as opções - 29,31%

Na questão na qual deviam escolher uma palavra que tivesse relação com a palavra ‘autoridade’, as respostas foram:

Responsabilidade - 39,65%
Respeito - 27,58%
Liderança - 20,68
Crescimento - 6,89%
Poder - 5,17%

Na questão: Seus pais são exemplo de autoridade para você? Responderam:

Sim, sempre - 86,20%
Só às vezes - 13,79%

Em relação aos que responderam “Sim, sempre”, as justificativas foram:

“Porque são meus pais” (6)
“Porque têm maior experiência” (7)
“Porque eles têm liderança” (8)
“Porque me criam, sustentam e se preocupam comigo” (7)
“Porque eles fazem com que eu cresça” (10)
“Porque são responsáveis” (4)
“Porque sabem o que é melhor para mim” (3)
“Porque eu lhes devo respeito e obediência” (3)
“Porque são um exemplo para mim” (1)
“Porque impõem limites para o meu bem” (1)

Em relação aos que responderam “Sim, mas só às vezes”, só um não justificou e as demais respostas foram:

“Porque alguma vez eu devo tomar minha própria decisão” (1)

“Porque às vezes eles fazem coisas idiotas” (1)

“Porque nem sempre se comportam como tal” (1)

“Porque todos podem errar” (2)

“Porque de um modo às vezes eu mando neles” (1)

“Porque tem momentos em que suas decisões são questionáveis” (2)

Quanto à questão sobre se eles reconheciam a autoridade dos pais, as respostas foram:

Sim, sempre - 70,68%

Sim, mas só às vezes - 29,31%

Em relação às justificativas relativas às respostas “Sim, sempre”, apareceram as seguintes:

“Por respeito a eles” (24)

“Porque conduzem e fazem crescer” (10)

“Porque querem o meu bem” (7)

Quanto à justificativa relativa às respostas “Sim, mas só às vezes”, apareceram:

“Porque desobedeço às vezes” (5)

“Porque às vezes não concordo com eles e acho injusto” (4)

“Porque questiono” (8)

Na questão: Você se vê como uma pessoa:

Comunicativa - 44,82%

Tímida- 18,96%

Criativa - 17,24%

Cooperativa - 10,34%

Acomodada - 5,17%

Dependente - 3,44%

A última questão pediu para que eles identificassem um exemplo de autoridade, podendo ser essa pessoa alguém da sua própria vida ou da vida pública.

A mãe 44,82%

O pai - 15,51%

Mãe e pai - 12,06%

O professor - 15,51%

- A avó - 3,4%
- A diretora da escola - 1,72%
- O Irmão - 1,72%
- O presidente - 1,72%
- Não identificou - 3,44%

6.2.4 Terceira etapa – entrevistas com pais, mães e/ou responsáveis dos adolescentes

A ideia inicial, inclusive visando atender às sugestões da banca de qualificação, era a de entrevistar de 10 famílias, mais especificamente 10 casais, ou seja, vinte sujeitos, após o trabalho realizado nas primeiras etapas. Pensamos que poderíamos traçar alguns perfis entre os adolescentes a partir do grupo operativo e dos questionários, considerando os emergentes manifestados na interação grupal e o eixo “Família e autoridade” e, a partir daí, selecionar os pais destes adolescentes de acordo com tais perfis, como por exemplo:

- a) Adolescentes com atitude de questionamento, mas colaborativa;
- b) Adolescentes com atitude de questionamento e ausência de limites;
- c) Adolescentes com atitude de revolta em relação aos limites e à autoridade;

Alguns destes perfis até foram visualizados no trabalho grupal e falaremos disso mais adiante, mas a efetivação de sua relação com a seleção das famílias para as entrevistas não foi possível tendo em vista as inúmeras dificuldades para acessibilidade destes pais que quando contatados responderam negativamente à participação. O desencorajamento da coordenação psicopedagógica (possivelmente pelo conhecimento prévio destes pais e de saber de sua relativa participação em relação à vida escolar do filho) e o prazo para o encerramento da pesquisa (considerando o calendário escolar e o período acordado com a direção do Colégio) nos levaram a desistir desta estratégia, como também de alguns critérios como, por exemplo, realizar entrevistas apenas com casais.

Tais razões, não menos importantes diante dos desafios de uma pesquisa, também nos levaram a ponderar se de fato haveria condições para a realização das entrevistas com os pais e/ou responsáveis ou se, por outro lado, nossa pesquisa poderia prescindir desta etapa sem que houvesse perdas significativas em relação à compreensão de nosso objeto. Levamos em consideração que, mesmo não sendo através da estratégia anteriormente pensada e apenas

com casais, ainda assim tais entrevistas poderiam nos possibilitar uma visão mais ampla do vínculo parental e de sua dinâmica, enfocando mais elementos relativos à concepção de autoridade aí constituída, inclusive a partir da história familiar.

Decidimos ir em frente e, após uma conversa com a coordenação do Colégio, verificamos que o melhor momento para ter acesso aos pais ou responsáveis dos adolescentes, seria o momento no qual estes pais viessem ao Colégio para atender alguma demanda da Coordenação psicopedagógica referente aos seus filhos, podendo ser este momento uma reunião com esta coordenação ou ainda uma reunião com os professores. Foi então que tomamos conhecimento da reunião de alguns pais com alguns professores no Colégio e decidimos que este seria o momento mais adequado para abordagem destes e realização das entrevistas.

Vale ressaltar que tais encontros não estavam destinados à todos os pais dos alunos do oitavo ano, mas apenas àqueles cujos filhos estavam apresentando algum tipo de dificuldade de aprendizagem relativa especificamente à didática do professor ou mesmo ao estilo de liderança deste em sala de aula, o que nos fez pensar que tais alunos poderiam estar entre aqueles com um perfil mais “rebelde” para adequar-se aos limites colocados em sala ou ainda poderiam vir de famílias cujos pais teriam estilos parentais mais ou menos autoritários, por exemplo, o que poderíamos verificar através das entrevistas.

Sendo assim e diante das alternativas já expostas, a seleção das famílias se deu de modo aleatório e de acordo com a conveniência dos pais, mães e responsáveis dos adolescentes que já se encontravam no Colégio para a reunião com professores. As entrevistas foram então realizadas nos dias 02 e 05/12/16, no período da manhã, das 8 às 12h, sendo cinco realizadas no dia 02 e cinco no dia 05/12, tendo cada entrevista em média de 40 a 50min. Foram dez entrevistas, participando: cinco pais, quatro mães e uma avó como responsável. Abordávamos os sujeitos na saída da referida reunião, considerando o momento mais oportuno para eles e, nesta oportunidade, explicávamos sobre nossa pesquisa lembrando a participação dos filhos a partir de sua autorização prévia com a assinatura do TCLE. Ao sinalizarem de modo positivo à ideia de responder as questões, os pais eram levados (as) para uma sala já selecionada para esta finalidade, tendo em vista a necessidade de um local adequado sem barulho e interrupções. Antes de iniciar a entrevista propriamente dita, os objetivos da pesquisa eram explicitados e comunicávamos a necessidade da gravação da mesma justificando tal procedimento como também a necessidade da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APENDICE 3) que, após o consentimento

dos participantes, foi devidamente assinado pelos mesmos, em respeito aos aspectos éticos já expostos. As transcrições foram realizadas com o devido cuidado e, em se tratando entrevistas abertas, além das gravações, imediatamente após tais entrevistas fazíamos o registro em diário de campo de alguns pontos que considerávamos mais significativos e, além disto, registrávamos outros aspectos relativos ao contexto (possíveis interrupções e interferências de alguém), como também aspectos não verbais (choro, olhares, expressões e gestos significativos, silêncios prolongados, etc.), no sentido de tentar manter a autenticidade dos relatos como também as formas de linguagem de cada um.

Para as entrevistas abertas, elaboramos um roteiro (APÊNDICE 6) com pelo menos três questões básicas, tendo como foco o alcance dos objetivos, como também para nos orientar no processo de interação com os entrevistados (TRIVIÑOS, 1987). Esta etapa teve como objetivos básicos identificar:

- As concepções de autoridade para cada sujeito;
- Variáveis quanto à relação entre vínculo parental, práticas educativas e matrizes de aprendizagem.

6.2.1.1 Caracterização dos sujeitos, apresentação dos dados e possíveis categorias para análise

Em relação aos dados de identificação dos entrevistados consideramos que algumas informações para nós seriam mais relevantes como: grau de instrução, grau de parentesco e estado civil. Seguindo as normas e regras relativas aos aspectos éticos da pesquisa, atribuímos nomes fictícios aos participantes, garantindo o sigilo quanto aos dados informados. Abaixo, o quadro 2 demonstra a caracterização destes sujeitos.

Quadro 2 - Dados relativos à caracterização dos entrevistados.

	GRAU DE PARENTESCO	GRAU DE INSTRUÇÃO	QUANTIDADE	ESTADO CIVIL	NOMES E NÚMERO DE FILHOS/NETOS	MÉDIA DE IDADE	
SUJEITOS ENTREVISTADOS	Pai	Superior Completo	4	Casados	Antônio 2	40 a 50	
					Nelson 1		
					João 3		
					Léo 2		
				1	Separado	Romeu 2	
	Mãe	Superior Completo	2	Casadas	Maria 1	40 a 50	
					Léa 2		
			2	Separadas	Gil 2		
					Paula 1		
	Avó	Superior Completo	1	Viúva	Ana 1	70 anos	

Fonte: elaborado pela autora a partir das informações dos entrevistados

Podemos afirmar que todos os entrevistados trouxeram, narrando com fatos ou acontecimentos concretos ou não, experiências relativas às suas famílias de origem e às concepções de autoridade nestas famílias, como também os modelos de educação e/ou orientação que direcionaram às práticas educativas nas mesmas. Nestas famílias foi possível classificar alguns estilos parentais¹⁰.

De acordo com os relatos, as experiências e concepções de autoridade mais evidenciadas estiveram atreladas ao *modelo autoritário*. Dos 10 entrevistados, 7 relataram experiências de autoridade parental inseridas neste tipo de modelo, assim como suas práticas

¹⁰ De acordo com Michel Claes (2007), em Psicologia classificou-se de várias maneiras o exercício do papel de pai e de mãe, mas a abordagem mais elaborada, tendo dado lugar aos trabalhos mais úteis, foi posta em prática por Baumrind (1978), que construiu uma tipologia dos estilos parentais em torno de duas dimensões: as respostas parentais (responsiveness) e as exigências parentais (demandingness). Os estilos parentais são: Democrático/autoritativo (exigência e afeto); Estilo autoritário; Estilo permissivo ou indulgente e Estilo negligente ou indiferente. (Baumrind apud Claes, 2007). Em nosso trabalho utilizaremos a palavra “modelo” ao invés da palavra “estilo”, contudo o sentido permanece inalterado.

educativas e de orientação. Foram 3 pais, 3 mães e a avó. Pelo menos três destes, contaram histórias bastante sofridas, relatando momentos de angústia vivenciados na infância e na adolescência quando, além de viverem submetidos ao autoritarismo dos pais, ainda sofriam castigos físicos, conforme os seguintes relatos:

“... fui a filha mais velha... cuidava de duas meninas de cinco anos e minha mãe trabalhava na rua e eu ficava com elas duas e só tinha quatro anos de diferença delas...estudava no outro turno... era assim, se eu fazia alguma coisa errada, vou dar um exemplo, eu perdia muito a chave... (choro) porque era aquela época que a gente brincava na rua, de picula, fura pé... e eu perdia a chave... os vizinhos se compadeciam de minha situação e pegavam várias chaves para ver se davam na porta da casa... e como minha mãe chegava mais tarde eu cuidava das coisas... e aí ela chegava e tinha uma bainha de facão e ela vinha com essa bainha para me bater... batia muito ... ela era sozinha não tinha uma relação afetiva e eu nunca tive uma relação afetiva com ela... tanto que só depois de adulta eu vim ter um gesto de carinho com ela...” (Maria)

“A minha mãe me batia muito, tudo que a gente errava a gente recebia castigo, castigo físico mesmo, ela batia e botava de castigo. O meu pai era mais condescendente, comparando principalmente com as duas filhas mulheres. Eu tinha quatro irmãos homens e eles não batiam na gente porque meu pai não admitia... mas colocava a gente de castigo quando a gente faltava com o respeito ou deixava de cumprir as tarefas. Mas minha mãe era muito rígida e se respondesse a ela, sempre apanhava e se deixasse de cumprir as tarefas, apanhava. Fui criada com muita pancada e castigo físico mesmo” (Ana)

“Meu pai era uma pessoa muito autoritária, mas ele não usava tanto de violência, porém era mais rígido... vamos dizer assim” (João)

“Eu sou fruto de uma educação extremamente rígida, meu pai era machista... então sexo era tabu, perder a virgindade era um tabu... então eu era cheia de regras, minha casa era cheia de regras” (Gil)

Quanto aos demais participantes (3), estes trouxeram em seus relatos modelos mais democráticos em relação às formas de educação e orientação de seus pais, entretanto, mesmo sendo mais democráticos, em algumas circunstâncias, identificamos algumas características de práticas autoritárias na relação parental. Desse modo, poderíamos classificar este modelo como um modelo misto no qual, embora o vínculo entre pais e filhos evidencie uma relação

democrática, apresenta traços ou características mais rígidas e/ou autoritárias. Estabelecendo um comparativo com a classificação de Baumrind (Baumrind, 1978 apud Claes, 2007), por exemplo, este modelo poderia ser classificado como estilo “democrático/autoritativo”, aquele que une exigência e afeto.

“Na minha época as regras eram estabelecidas, era ‘sim’ e ‘não’ e em geral o ‘não’ não se discutia; a regra era para ser cumprida e havia respeito” (Léa)

“Venho de uma família grande, eu sou a 12ª filha de 13 filhos, então eu já percebia meus irmãos mais velhos respeitando meus pais, respeitando as orientações... tanto do ponto de vista religioso, da importância de frequentar a igreja, do conhecimento da palavra de Deus e do ponto de vista da educação. Minha mãe tinha uma autoridade maior que meu pai, meu pai era mais flexível, no sentido de abraçar a adolescência com todas as suas questões, como desejos, o que a gente queria... minha mãe parecia autoritária, mas não era... eram muitos filhos para ela se preocupar... ela pedia a Deus para proteger seus filhos e aí ela começou a ter paz para criar a gente. Eu via de uma forma muito tranquila... todos ao redor da mesa... uma autoridade sem autoritarismo” (Paula)

“Os tempos mudaram, não é mesmo? Com meus pais havia o ‘bom dia’, ‘boa tarde’ e ‘boa noite’ e hoje não” (Romeu)

Nos relatos dos entrevistados, o vínculo parental atual e, portanto, o vínculo com os filhos, foi mais enfatizado nas falas destes do que o vínculo relativo à família de origem. Isto pode estar relacionado não só com o estímulo maior para falar de seu papel de pai ou mãe, papel que assumem hoje, mas também talvez devido ao fato de estarem no contexto escolar tratando de assuntos relacionados à educação formal de seus filhos.

Podemos dizer que todos os entrevistados demonstraram facilidade para abordar e/ou contar experiências relativas à autoridade com seus filhos/neto e alguns estabeleceram comparações em relação à educação que tiveram dos pais e a educação e orientação que dão ou que buscam dar aos seus filhos hoje. Com isto foi possível verificar algumas concepções de autoridade presentes na relação com seus filhos.

Baseando-nos em alguns autores como: Oscar Bricchetto (1981), Claes (2007) e Sennett (2014), como também levando em consideração o contexto atual de intensas

mudanças nas dinâmicas familiares e nos papéis aí exercidos, classificamos alguns modelos a partir destes relatos. Pretendemos com isso não só classificar os modelos parentais relativos à autoridade assumidos na educação e orientação dos filhos adolescentes, mas também verificar de que maneira estes modelos ou estilos favorecem ou não o fortalecimento do vínculo parental e a construção da adaptação ativa à realidade, o que pretendemos discutir em nossa análise. Os modelos elaborados foram: *Modelo democrático*; *Modelo democrático/autoritativo* e *Modelo autocrático ou autoritário*.

De modo geral, tais denominações já definem por si só a compreensão do modelo aí explicitado, mas podemos acrescentar que em relação ao modelo democrático, trata-se do modelo no qual os pais acompanham os filhos em seu desenvolvimento biopsicossocial, buscando a aprendizagem mútua e a superação dos obstáculos nesta tarefa de educar e orientar; modelo no qual o diálogo é condição básica. O segundo modelo mescla o estilo democrático com características de uma prática de exigências e rigidez. E o terceiro modelo é o modelo no qual a hierarquia tem o lugar mais significativo, os pais adotam uma atitude mais distante dos filhos, decidindo sempre por estes sem possibilitar uma relação de diálogo e troca.

O modelo mais encontrado nos relatos foi o modelo democrático, observado em sete participantes – três pais e quatro mães. É importante colocar, entretanto, que em dois destes pais, o modelo democrático está mesclado com práticas permissivas e/ou paternalistas, mas não vimos a necessidade de elaborar outra classificação. O modelo democrático/autoritativo apareceu em duas entrevistas, nas falas de um pai e da avó. Apenas um pai apresentou um modelo autoritário na educação dos filhos.

Modelo democrático:

“Eles retrucam muito, brigam muito com a gente, entram muito em confronto... na minha época tinha mais respeito. A gente hoje mostra muita atitude amorosa, beija, dá mais carinho, mas com relação ao respeito antes havia mais. (...) acho que se gente deixar muito à vontade a gente perde o controle... então a gente tem que ser firme quando tem que ser e maleável quando tem que ser, mas no geral é autoridade com respeito... a gente tenta pelo menos dar um caminho para eles trilharem (...) autoridade na dose certa, autoridade em palavras, entende? Explicando o que é certo e o que é errado. A menina obedece mais a mim do que a mãe, não sei se é por conta da figura masculina e o que representa para ela... já o menino questiona mais, porém também respeita” (Antônio)

“Eles tem alguns comportamentos que a gente como pai fica meio assustado. A maneira como eles respondem, como eles pedem para a gente... exigem, eles dão o horário, pedem o que querem e se não tiver bom tem que ser do jeito que querem e é totalmente diferente de nossa criação... (...) fazemos o possível para manter a autoridade para que pelo menos siga uma linha de não perder o respeito completamente porque se perder a rédea... não tem volta. (...) Celular, internet, Tv, Ipod... eles tem acesso a tudo... por mais que a gente coloque senha, bloqueio... mas tem um coleguinha que tem acesso e não adianta... é preferível que você conheça seu filho, converse com ele, tente mostrar a realidade do que deixar solto... porque ele vai fazer escondido... não adianta privar ou proibir...” (Nelson)

“(...) procuramos mostrar que temos autoridade... tem muito diálogo... quando tem alguma coisa para ser corrigida a gente senta, conversa e explica ...procuro fazer desta forma e não sendo repressor (...) a gente que é pai mas estamos aprendendo também... temos três filhos e temos que chegar neles de modo diferente... um diferente do outro, né? Aqui na escola tivemos alguns problemas ... é que ele é muito disperso, brincalhão e acaba sendo chamado a atenção... mas tem o efeito positivo da conversa e da gente tá tentando orientar ele... até na escola se tem algo que ele não concorde ele mesmo vai e resolve... a gente ensina a ele fazer isso, a procurar fazer isso... a perguntar por que não pode? Por que não é isso? Ensinamos a se colocar desta forma...” (João)

“Hoje ela (filha) está adolescente e tem sido muito difícil exercer essa autoridade na fala... ela já questiona minhas atitudes, já quer ver como eu estou agindo para ver como estou cobrando algo... mas eu tenho tido firmeza, por exemplo, se está com dificuldades na nota aí temos que conversar conversa do tipo: ‘temos perdas e ganhos na vida com nossas atitudes e temos obrigações e se você não está fazendo dentro do que combinamos temos que ver o que fazer para melhorar isso...’ (...) Procuro trazer o diálogo e dizer ‘confiança é tudo’ ... tudo deve ser aos poucos, por exemplo, ir para o cinema...eu estou começando a deixar, deixo ela e fico enrolando no shopping esperando ela sair... não é simplesmente dizer ‘não vai e pronto’, a gente explica porque está deixando e porque não. (Maria)

Modelo democrático/autoritativo:

“As crianças estão deixando de ter aquela responsabilidade que deveriam... (...) estou muito preocupado... meu filho é filho de pais separados... vejo a dificuldade de minha esposa em impor os limites, mas eu consigo impor... (...) inclusive vim aqui na escola falar

pois eu quero a participação dele na frente na aula para ver a desinibição pois ele é um pouco inibido e eu fico com receio que ele tenha dificuldade até de se relacionar com os outros colegas... pois ele vive no mundo da informática (...) como pai eu sou mais rigoroso... chamo a atenção dele... porque eu sei o que é o dia a dia, milito na área criminal e não é fácil ver o que os pais sofrem porque perdem o pulso e para recuperar este pulso é difícil...” (Romeu)

“Já com meus filhos eu fui diferente, eu fui muito autoritária, eu gostava que eles cumprissem, obedecessem ao que eu determinava agora não tinha pancada física, eu não batia nos meus filhos, agora eu era muito radical... estava com 40 anos quando meu marido foi assaltado e foi tirada a vida dele e eu fiquei viúva com esses 4 filhos...aí virei ditadora...(...) ...mas eu reconheço que falhei com essa autoridade, era autoritária. Meu neto chegou na minha vida com cinco anos de idade e por um problema sério de rejeição e ele foi enviado por minha filha do interior e eu tinha condição de cria-lo e ele é o amor da minha vida... então eu leio muito e estudo muito dessa educação moderna, assisto palestra na televisão, porque hoje é tudo diferente, tem certa abertura de dizer as coisas que antigamente não tinha... hoje eu tenho com ele essa abertura de dizer, de olhar nos olhos... mas exijo algumas coisas também dele, exijo muito. Ele não gosta muito de estudar, então eu chego junto e ele tem que responder... tem que vir para o colégio, tem que fazer a tarefa...” (Avó-Ana)

Modelo autocrático ou autoritário

“Eu sou mais de gritar e falar... minha esposa bate mesmo porque tem horas que tira do sério... Eles respeitam é a voz alta mesmo e o castigo... é o ‘não vai fazer e pronto’... o mais novo esta com 13 e é muito insubordinado, é teimoso... não sei se é da natureza deles, dizem que todos são assim... vai na raça mas vai...” (Léo)

7 O RECONHECIMENTO DA AUTORIDADE NO VÍNCULO PARENTAL E SUA RELAÇÃO COM O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA ADAPTAÇÃO ATIVA À REALIDADE DO ADOLESCENTE: UMA ANÁLISE

Antes de iniciarmos nossa análise cabe ressaltar alguns aspectos que consideramos relevantes. Nossa pesquisa se desenvolveu com sujeitos de camadas médias urbanas (Salvador/Ba) e, portanto, sujeitos considerados como pertencentes à classe média dentro da estrutura social atualmente vigente, ainda que esta classificação esteja cada vez mais complexa considerando as mudanças da população, sobretudo quanto às variáveis de renda e consumo¹¹. Embora um dos fatores para esta escolha tenha sido a relativa facilidade de acesso aos referidos sujeitos (considerando o conhecimento prévio do Colégio particular no qual desenvolvemos nossa pesquisa, devido a um trabalho profissional aí realizado anteriormente), a escolha deste segmento se deu de modo intencional, tendo em vista a possibilidade de observar e analisar aspectos relativos à autoridade familiar, às práticas educativas e sua relação com a construção da adaptação ativa à realidade dos adolescentes pertencentes a estas famílias, como também as representações aí envolvidas. Esta motivação também partiu da ideia de Kehl (2007) quanto aos efeitos da “cultura jovem” que através da indústria e das imagens reproduz “um ideal publicitário” para todos, sobretudo para os adolescentes e jovens, independentemente da classe social a qual pertencem.

Chegamos ao momento de buscar as conexões entre as questões de nossa pesquisa, os resultados encontrados através dos dados coletados e o marco teórico adotado. Para realizar esta tarefa, optamos por apresentar nossa análise através de dois núcleos básicos. A partir de várias leituras do material coletado, realizamos a organização do mesmo através de temáticas centrais encontradas nos discursos dos sujeitos, analisando possíveis aspectos recorrentes

¹¹Em relação ao assunto há um longo debate, sobretudo entre a perspectiva econômica e a perspectiva sociológica, existindo vários estudos sobre o tema. Indicamos: Salata (2015) e Bernardo e Cleps (2015). “A SAE apresenta a seguinte divisão das classes econômicas: Extremamente pobre, com renda familiar média até R\$ 227,00; Pobres, mas não extremamente pobres, renda até R\$ 648,00; Vulnerável, renda até R\$ 1.030,00; Baixa classe média, renda até R\$ 1.540,00; Média classe média, renda até R\$ 1.925,00; Alta classe média, renda até R\$ 2.813,00; Baixa classe alta, renda até R\$ 4.845,00 e, por último, Alta classe alta, com renda familiar média de R\$ 12.988,00 ou acima desta. Todos os trabalhos apresentados até o momento se utilizam de estratificações econômicas e, a partir delas, definem a Classe Média tomando por referência a classe C. Diferenças de nomenclatura ocorrem, pois enquanto para Neri (2012) e para a FecomercioSP (2012) exista somente a denominação Classe Média (ou mesmo “Nova Classe Média”) para a SAE, existem a baixa classe média, a média classe média e a alta classe média.” (BERNARDO E CLEPS, 2015, p.7326).

entre tais temáticas, levando em conta nosso objeto e objetivos. Assim se originaram os seguintes núcleos básicos:

- Famílias e autoridade: Vínculos, concepções e modelos, e
- A autoridade reconhecida no vínculo parental e sua relação com o processo de construção da adaptação ativa à realidade.

7.1 FAMÍLIAS E AUTORIDADE: VÍNCULOS, CONCEPÇÕES E MODELOS¹²

De acordo com os dados, foi possível perceber algumas nuances relativas à história das famílias em relação ao viés da autoridade e as transformações aí engendradas. Muito embora a pluralidade familiar seja uma característica preponderante na atualidade – o que não significa dizer que no passado a família também não se apresentasse através de várias configurações, como vimos em Donati (2003), Correia (1981) e Samara (2002) – as famílias que apareceram em nossos dados foram: a família nuclear (composta de pai, mãe e filho(s)) e a família monoparental, chefiada pela mãe ou pela avó; sendo que a família nuclear apareceu em quase 70% dos dados. Nossa hipótese é de que isto esteja relacionado ao fato de nossa pesquisa ter sido realizada com um grupo que pertence à classe média que, de modo geral, está representada pelo modelo de família nuclear, ainda que, como já colocado, os arranjos familiares estejam se diversificando, sobretudo nas últimas décadas, inclusive em relação ao aumento de famílias chefiadas por mulheres (IBGE, 2013). Quanto a isto vale dizer que alguns autores (CARVALHO; BASTOS; RABINOVICH; SAMPAIO, 2006; SARTI, 2004; FONSECA, 2004; RABINOVICH; BASTOS, 2007), vêm ressaltando o conceito de rede sócio-familiar como correspondendo à família brasileira.

¹²Os termos “concepção” e “modelo” devem ser entendidos em função do tema e do contexto de nossa pesquisa e, nesse sentido, estamos utilizando a ambos como noções mais estáveis ou parâmetros que podem nos ajudar a compreender a relação entre a autoridade reconhecida no vínculo parental e sua relação com a construção da adaptação ativa à realidade, processo que não se mensura, mas que pode ser problematizado e analisado. A noção de “concepção” pode ser compreendida como a capacidade de compreender ou mesmo criar alguma ideia ou pensamento sobre algo ou ainda como um modo de perceber, ver ou sentir as coisas. A noção de “modelo”, tomamos associando-a à compreensão do conceito que utilizamos em nossa pesquisa de matriz de aprendizagem ou modelo interno (QUIROGA, 1997). Podemos entendê-lo, de modo geral, como aquilo que é reproduzido ou imitado pelo sujeito. No contexto familiar, por exemplo, os pais podem ser um modelo de referência para os filhos. A utilização destas noções não nos retira a perspectiva de compreender a família como uma “relação social” (DONATI, 2008 E PETRINI, 2016).

Nos dois tipos de família encontrados foi possível perceber a presença de representações relativas ao modelo de família patriarcal que, embora não seja mais o modelo vigente em nossa sociedade, ainda perdura como uma referência simbólica para estas famílias em suas representações que, por sua vez, refletem em seus vínculos, interações e práticas educativas. Esta observação foi registrada principalmente na modalidade vincular entre pais e filhos em relação à educação/orientação destes. Percebemos que as concepções de autoridade aí reconhecidas e os modelos parentais, estão perpassados por estas representações relacionadas a um modelo idealizado de família que, de acordo com Kehl (2003), correspondeu às necessidades da sociedade burguesa emergente do século XIX, modelo que as classes médias brasileiras adotaram como ideal.

A partir dos relatos das famílias entrevistadas (famílias atuais), foi possível identificar alguns aspectos relativos à modalidade do vínculo parental e às práticas educativas das famílias de origem destes sujeitos. Esta observação se fez relevante, pois nos deu subsídios para a análise das práticas educativas e modelos parentais presentes das famílias atuais, considerando a questão da transmissão entre as gerações. Nas famílias de origem dos sujeitos entrevistados foram encontrados dois modelos básicos: o modelo autoritário e o modelo democrático. Entretanto, atentamos para a observação de que este último, mesmo sendo um modelo democrático apresentava também, em determinadas circunstâncias, características do modelo autoritário¹³. O modelo autoritário apareceu em 70% das famílias, nas quais percebemos claramente a hierarquia em relação aos papéis e uma forte tendência ao autoritarismo nas práticas educativas. Em algumas destas famílias verificamos que, a mulher/mãe também assume o poder na relação com os filhos, através de práticas educativas autoritárias, sendo que algumas vezes através de atitudes punitivas mais severas. Podemos supor que, em tais circunstâncias, tais mães estivessem reproduzindo o modelo masculino em relação ao uso do poder, o poder do pai, considerando inclusive o fato de que em algumas destas famílias os pais estavam ausentes.

Observamos que as famílias da geração dos avós eram mais numerosas e que as atuais foram significativamente mais reduzidas, tendo de um a três filhos – dado que apenas ratifica os números já pesquisados quanto à queda do tamanho das famílias brasileiras (IBGE, 2016).

¹³ Já nos referimos à noção de “modelo”. Cabe-nos acrescentar que não estamos considerando que este modelo seja um “modelo puro”, com características “puras”, definidas de modo exato. Mas falamos de uma estrutura que está em relação permanente com o meio e suas interações e que pode transformar-se de acordo com este meio. A noção de “modelo”, neste caso, é para adotarmos um parâmetro para a análise o mais aproximado possível do real. Neste caso, por exemplo, poderíamos compreender o modelo democrático encontrado como o estilo democrático/autoritativo (exigência/afeto) de Boumrind (Baumrind apud Claes, 2007), já referido anteriormente.

Aspectos relacionados às práticas mais tradicionais e valores, como também crenças familiares, apareceram de modo mais preponderante nestas famílias possivelmente por pertencerem a uma geração “mais velha” podendo ter uma tendência maior à valorização em relação a tais aspectos, o que podemos observar nos seguintes relatos:

“Minha avó dizia: tá para nascer um pai ou uma mãe que saiba educar um filho” (Gil)

“Os tempos mudaram, né? No tempo de meus pais tinha o bom dia, boa tarde e boa noite” (Romeu)

“... todos sentados ao redor da mesa, meu pai pedia que os homens não sentassem à mesa sem camisa e eles obedeciam por acharem que era uma questão de respeito. Meu pai não gostava que a gente trocasse de roupa descuidadamente e aí então fechávamos as janelas preocupadas com os vizinhos.” (Paula)

“Meu pai era mais condescendente comparando principalmente com as duas filhas mulheres, ele não admitia que batessem nas mulheres...” (Ana)

“... eu já percebia meus irmãos mais velhos respeitando meus pais... as orientações... tanto do ponto de vista religioso, da importância de frequentar a igreja, do conhecimento da palavra de Deus, quanto do ponto de vista da educação” (Paula)

“Eu sou fruto de uma educação extremamente rígida, meu pai era machista... então sexo era tabu, perder a virgindade era um tabu... então eu era cheia de regras...” (Gil)

Em tais falas podemos observar o papel central da autoridade do pai na família em relação aos filhos, como também podemos trazer a hipótese relativa às diferenças de gênero quanto às expectativas familiares e sociais em relação aos papéis do homem e da mulher, quando apenas à mulher caberia a preocupação em adotar um “comportamento adequado” para não se “expor” e não “expor” a família. Relacionadas às diferentes expectativas em relação à mulher e ao homem, estão a questão do machismo e a questão dos tabus, revelando que estas famílias possuíam um modelo mais hierarquizado quanto aos papéis e funções.

A religiosidade também aparece como manifestação destas práticas familiares e o que podemos pensar em relação a isto é que através da religiosidade pode-se ter um maior controle na relação com os filhos, sobretudo quando estes estão na adolescência, fase na qual acontece um desinvestimento progressivo das relações familiares e um investimento crescente nas relações com os pares e, portanto, maior exposição, devido à saída mais constante do ambiente familiar. Por outro lado, também os pais podem se sentir mais tranquilos e seguros para criar os filhos e com mais apoio dos demais familiares no momento em que surge alguma

dificuldade ou para o enfrentamento dos problemas (PETRINI E ALCÂNTARA, 2015), como vemos no relato abaixo. Contudo, cabe lembrar que estamos falando das famílias dos avós e não das famílias atuais; nestas não encontramos nenhuma referência à religião ou religiosidade.

“... minha mãe pedia: ‘Deus, proteja meus filhos’ e aí ela começou a ter uma certa paz para criar a gente”. (Paula)

Em se tratando das famílias atuais, para a grande maioria dos adolescentes a concepção de família está associada a valores e aspectos positivos como “união”, “amizade e amor”; aparecendo ainda como “a base de tudo”, “a coisa mais importante e especial” e “legal”, estando “em primeiro lugar”. Relacionando-se a esta concepção, está o desejo de grande parte dos adolescentes de construir uma família parecida como a sua (44%), como também à resposta afirmativa de que não mudariam nada em sua família (63%). Por outro lado, embora em um percentual menor, quando são questionados quanto ao que não gostam e o que mudariam em suas famílias, alguns responderam que “não gostavam das brigas” (27%) e que “mudariam as brigas” (12%). Estes dados podem estar relacionados às respostas “talvez” (39,6%) e não (15,5%) quanto ao desejo de construir uma família parecida com a sua. Nesse sentido podemos estar diante dos tipos de famílias cujos pais são separados, pois registram aspectos considerados negativos, e ainda aspectos relativos à “falta”, “ausência” e “abandono”, como podemos ver nas seguintes falas:

“Sinto falta da minha família” (Marco)

“Devemos preservar nossa família” (Agnes)

“Jamais abandonarei minha família” (Gabriel)

Tais dados e alguns relatos relacionados às famílias cujos pais são separados nos mostraram a presença do conflito parental, como veremos em um dos relatos abaixo. Neste caso, poderíamos nos perguntar pela relação entre conflito conjugal e conflito parental.

“... eu sentia que ele não estava me ouvindo, não estava querendo me ouvir, estava difícil. Aí veio o divórcio com o pai, separação primeiro, o divórcio ainda não aconteceu, pois foi prorrogado e eu com mil coisas para resolver... então ainda não resolvemos, mas separação já houve... e ele começou a dizer que ia morar com o pai,

porque ele acreditava que lá haveria mais permissividade. (...) Ele dizia coisas que eu não tenho coragem de dizer aqui porque está gravando... coisas terríveis. Ele atribuía a separação a mim, tudo... eu fui o ‘bode-expiatório’ dessa situação toda; queria ouvir o pai e achava que eu era a culpada... que eu estava fazendo aquilo porque não queria vê-lo feliz... ele estava com uma interpretação totalmente errada... ficava no celular e computador... e no outro dia estava dormindo na sala de aula... eu tentava desligar o aparelho mas ele ia para o quarto e eu não queria entrar em conflito mas mesmo que eu pudesse, o pai dele estava dando tudo que ele queria... ele pediu um I phone ao pai e o pai dava; ele pediu um Xbox e o pai dava, pedia vários jogos de tecnologia e o pai dava...e isso ele deixava os estudos e quando ele ia mal o pai cobrava de mim e eu dizia: por que você está dando tudo a ele? E eu me sentia muito cobrada... tinha que dar limites ao filho e ao pai.. então foi complicado” (Paula)

Podemos pensar que quando ocorre a separação em uma família, ela não se dá de uma hora para outra, mas acontece como o ponto de chegada de um processo no qual já ocorreram outros confrontos entre os pais, possivelmente na presença dos filhos. Durante este processo poderíamos nos perguntar pela função parental e suas atribuições quanto ao acompanhamento, afeto e autoridade. Poderíamos nos questionar pela “qualidade comunicacional”¹⁴ do vínculo parental e, sobretudo, pelos efeitos deste processo na construção das matrizes de aprendizagem do adolescente e, portanto, em sua identidade¹⁵. Compreendendo que estas matrizes são uma organização pessoal e social, construídas em experiências de interação e aprendizagem, em processos comunicacionais (QUIROGA, 1997). Tais matrizes de aprendizagem estão estreitamente relacionadas a construção da adaptação ativa à realidade.

Contudo podemos nos questionar pela função parental não só na situação de conflito conjugal – situação de divórcio ou separação – mas de maneira geral no grupo familiar, até porque detectamos que pelo menos a metade dos adolescentes que colocaram que “não gostavam das brigas” (27%) e que “gostariam de mudar as brigas” (12%) em suas famílias, não foram adolescentes de famílias separadas, mas de famílias casadas. Quanto a estes dados, podemos acrescentar algumas hipóteses sobre a vivência do conflito parental que também observamos em, pelo menos, mais quatro famílias, sendo três destas famílias casadas, como vemos a seguir:

¹⁴“Uma reflexão acerca das modalidades de comunicação e vínculo, das fantasias que circulam e em alguma medida modelam a interação grupal familiar, não pode realizar-se com pertinência se abstraímos desta dinâmica, as vicissitudes de aprendizagem e relação que nela se dão, da multiplicidade de relações sociais que, como fatores causais, dão forma aos vínculos e, a partir daí, a experiência do sujeito” (QUIROGA, 1997, p. 44).

¹⁵ “Entendemos por identidade um processo complexo que implica historicidade pessoal e social, relação dialética entre unidade e multiplicidade, assim como entre o “eu mesmo” e alteridade. Um aspecto central da identidade é a relação interna que guardamos com nós mesmos, a que integra a diversidade, o múltiplo das vivências e autopercepções que nos mostra nosso caráter de seres temporais”. (QUIROGA, 2005, p. 27)

“A gente exerce autoridade... minha esposa... eu sou mais de ficar falando, de gritar. Ela (esposa) bate mesmo, eu não concordo muito com bater, mas ela bate mesmo porque tem horas que tira do sério (...) fica difícil até dialogar na hora porque ele acha que tem razão (...) eles acham que a gente está velho que a gente não entende nada de nada... e eu falo, estou te explicando porque já passei por isso...(...) ele é muito insubordinado...” (Léo)

“Foi muito difícil ... ele quis descumprir muito as minhas ordens...eu tive que trancar o computador porque ele estava muito obcecado... ele queria ser youtuber... ele começou a achar que era fonte de dinheiro...e quando perguntaram a idade e falaram que iam pagar pelos vídeos ... aí ele achou que ali era um meio de ganhar dinheiro e que não precisava nem vir para a escola para estudar e foi quando ele perdeu o ano...então quando vi que a obsessão estava tão grande eu comecei a... vi que estava sendo mais autoritária mesmo porque o diálogo não estava adiantando...e eu falava se você não sair para estudar vai receber castigo... e trancava a porta do quarto do computador, televisão, era espaço de lazer; aí ele ficava tão indignado com isso porque queria ir para o computador pois o vício era grande, daí ele cortou a rede de proteção da cozinha para o quarto... daí preocupou e eu levei para a psicóloga ...” (Paula)

“A gente faz o possível para manter, para que pelo menos siga uma linha para não faltar o respeito completamente, porque senão... se perder a rédea dessa juventude de hoje, não tem volta” (Nelson)

“Eles retrucam, brigam muito com a gente, entram muito em confronto” (Antônio)

De modo geral, quando se trata da relação entre autoridade e educação familiar, as famílias retratam um clima de certa tensão evidenciado pelas queixas, preocupações, expectativas não correspondidas, dúvidas, inseguranças, frustrações, etc., algumas vezes atreladas às demandas escolares dos filhos. Tal clima revela-se como condição favorecedora para o conflito, contudo, percebemos que isto acontece devido ao tipo de condução dado à comunicação estabelecida no vínculo parental. Em alguns momentos o conflito emerge através de atitudes mais autoritárias, como vimos em um dos relatos e, em outros, poderá de fato se instalar na relação, quando esta apresenta uma comunicação mais estereotipada e rígida.

Por outro lado, entendemos que a presença do conflito na família não deve ser vista como algo exclusivamente prejudicial ou negativo, e também não é o fato de sua presença que permite estereotipar a família como “desestruturada” ou “em crise”. O conflito pode ser visualizado como resultante e possibilidade de transformação dos sujeitos e das relações. O que fará a diferença nessas circunstâncias é a capacidade de diálogo e a capacidade para o enfrentamento e resolução deste (s) conflito (s).

A capacidade para lidar com a realidade, suas transformações e situações novas e a capacidade para superação e resolução dos conflitos também serão aprendidas (ou não) pelos

adolescentes em suas relações vinculares e sociais, mas fundamentalmente em suas interações com os pais ou responsáveis, e isto está relacionado à possibilidade concreta de adaptar-se ativamente à realidade¹⁶ que, por sua vez, está atrelada às formas de organizar e dar significado às suas experiências no cotidiano familiar, ou seja, às matrizes de aprendizagem, modelos que são construídos desde a infância. Neste sentido, verificamos que a autoridade exercida no vínculo parental nestas famílias nesse momento, demonstra dificuldades para criar espaços e condições para tal aprendizado, considerando as experiências relatadas pelos próprios pais que evidenciaram uma vulnerabilidade em relação à esta tarefa. Foi possível perceber que as dificuldades não estão sendo problematizadas e superadas, mas apenas constatadas.

A autoridade parental que tem como finalidade a educação e a orientação dos filhos, não é só exercida de maneira consciente, mas em grande medida acontece sem que os pais se deem conta, através de uma comunicação não verbal, uma metacomunicação que está relacionada ao atitudinal e à postura diante da realidade cotidiana e das circunstâncias da vida, que revelam de maneira decisiva formas de estar no mundo. Tais atitudes/posturas são apreendidas/internalizadas de maneira significativa pelos filhos, especialmente quando crianças ou quando estão no início da adolescência.

Estas atitudes e/ou posturas se referem aos modos com os quais estes pais lidam com o contexto familiar e social no dia a dia, através, por exemplo, do modo como se reportam à relação com o cônjuge; do modo como se referem ao trabalho e os significados que atribuem a este; do modo como se referem à vida e das formas através das quais lidam com as dificuldades e com os conflitos. É através deste vínculo com os pais, de forma dialética, que os filhos vão aprendendo a internalizar e atribuir significados e sentidos às experiências na família. Por esta razão é que entendemos a construção da adaptação ativa à realidade como um processo que se dá inicialmente através desta relação parental. Na perspectiva da Psicologia Social Pichoniana quando falamos de processo estamos nos referindo a caminhos e descaminhos, itinerário no qual todo ponto de chegada é um novo ponto de partida.

Estas experiências são vividas a partir da autoridade parental, entretanto, quando esta autoridade se enfraquece e se reforça a dimensão do poder na família, evidenciando uma comunicação na qual prevalece o autoritarismo e a imposição, dificilmente os adolescentes

¹⁶ Para Pichon-Rivière (1994), “o sujeito é são à medida em que apreende a realidade em uma perspectiva integradora e tem a capacidade para transformar a realidade transformando-se a si mesmo. (...) Está ativamente adaptado na medida em que mantém um interjogo dialético com o meio (p. 3)

possam aprender determinadas habilidades que são condição para a adaptação ativa à realidade. Ou seja, se nesse vínculo, responsável pela função parental, prevalece o poder em detrimento da autoridade, se fecha a possibilidade desta construção.

Por outro lado, sabemos que não há autoridade sem poder (embora existam inúmeras formas de poder desprovidos de autoridade), contudo, o exercício da função parental nestas famílias nos faz questionar se sua autoridade está se firmando como poder ou como um “superpoder” (RENAUT, 2004), possibilitando a relação de referência e aprendizagem entre pais e filhos e, com isso, a possibilidade da aprendizagem da adaptação ativa. Este questionamento nos traz a dimensão da complexidade da relação entre autoridade parental e a construção da adaptação ativa à realidade, que não se dá de modo estático, mas que está em permanente movimento, como já vimos.

Passemos para o modelo familiar atual. O modelo mais evidenciado nestas famílias atuais foi o modelo democrático (70%). Além deste modelo, foi possível identificar mais dois tipos de modelos familiares: o modelo democrático/autoritativo (2) e o modelo autocrático ou autoritário (1). Abaixo colocamos alguns relatos nos quais podemos observar estes modelos:

“... procuramos mostrar que temos autoridade... tem muito diálogo... quando tem alguma coisa para ser corrigida a gente senta, conversa e explica ... procuro fazer desta forma e não sendo repressor (...) a gente é pai mas estamos aprendendo também... temos três filhos e temos que chegar neles de modo diferente... um diferente do outro, né? Aqui na escola tivemos alguns problemas ... é que ele é muito disperso, brincalhão e acaba sendo chamado a atenção... mas tem o efeito positivo da conversa e da gente tá tentando orientar ele... até na escola se tem algo que ele não concorde ele mesmo vai e resolve... a gente ensina a ele fazer isso, a procurar fazer isso... a perguntar por que não pode? Por que não é isso? Ensinamos a se colocar desta forma...” (João)

“As crianças estão deixando de ter aquela responsabilidade que deveriam... (...) estou muito preocupado... meu filho é filho de pais separados... vejo a dificuldade de minha ex-esposa em impor os limites, mas eu consigo impor... (...) inclusive vim aqui na escola falar, pois eu quero a participação dele na frente na aula para ver a desinibição, pois ele é um pouco inibido e eu fico com receio que ele tenha dificuldade até de se relacionar com os outros colegas... pois ele vive no mundo da informática (...) como pai eu sou mais rigoroso... chamo a atenção dele... porque eu sei o que é o dia a dia, milito na área criminal e não é fácil ver o que os pais sofrem porque perdem o pulso e para recuperar este pulso é difícil...” (Romeu)

“Ela (filha) tem que seguir uma linha com a gente e com as outras pessoas... tem que ter postura. Isso a gente briga, a gente batalha e ela sabe que com a gente ela tem que seguir aquela norma...” (Nelson)

“Eu sou mais de gritar e falar... minha esposa bate mesmo porque tem horas que tira do sério... Eles respeitam é a voz alta mesmo e o castigo... é o ‘não vai fazer e pronto’... o mais novo esta com 13 e é muito insubordinado, é teimoso... não sei se é da natureza deles, dizem que todos são assim... vai na raça mas vai...” (Léo)

Nestes e nos demais relatos das famílias entrevistadas, foi possível observar algumas concepções de autoridade que estavam embasando os modelos já referidos, como:

- autoridade como ensino e orientação;
- autoridade como disciplina e responsabilidade;
- autoridade como imposição, controle e coerção.

Estabelecendo uma comparação destas concepções de autoridade dos pais com as concepções de autoridade trazidas pelos adolescentes, podemos observar algumas semelhanças, como por exemplo, quando estes também trazem em suas respostas, quanto ao significado da palavra “autoridade”, a concepção de autoridade como “imposição e controle”, o que ratificaria, mais uma vez, a presença dos modelos democrático/autoritativo e autoritário em algumas destas famílias. Isto se confirma ainda quando os adolescentes respondem que seus pais tendem a “brigar” e “colocar de castigo” ou “conversar, dependendo da situação”, quando questionados quanto à desobediência de alguma orientação destes.

O que se pode verificar em relação às concepções de autoridade é que estas se originam de sentidos e estes, por sua vez, estão atrelados à representações familiares de modo geral mais estereotipadas do ponto de vista dos papéis e das funções. A autoridade parental nestas famílias tem se mostrado presente, porém frágil, por duas razões: porque ela se manifesta através de características autoritárias e, por isso, aparece a “imposição” no sentido de “não perder as rédeas” e “o controle” na relação com os filhos. E por outro lado, porque apresenta também características paternalistas. Para Sennett (2014) no paternalismo há um apelo ao controle, mas este controle está relacionado não só ao amor ou só ao poder; mas há também um tipo de benevolência dos pais para com os filhos. Contudo, a presença destas características na autoridade parental, não quer dizer que os filhos não criem espaços para manifestar-se em seus pensamentos, sentimentos e atitudes, buscando uma interlocução com os pais. Esta possibilidade nos leva a inferir que tais adolescentes, mesmo com as dificuldades que emergem no grupo familiar, estão buscando um caminho mais protagonista nestas interações e este é um dos caminhos para a adaptação ativa.

Ressaltamos que o debate teórico entre as perspectivas de alguns autores sobre poder e autoridade apontadas anteriormente neste estudo, assim como o quadro figurativo no qual apresentamos uma tipologia a partir destas diferentes perspectivas das categorias autoridade e poder, nos possibilitaram a compreensão e a leitura dos modelos e práticas familiares observadas e sua relação com as atitudes dos adolescentes e seus modelos.

7.2 A AUTORIDADE RECONHECIDA NO VÍNCULO PARENTAL E SUA RELAÇÃO COM O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA ADAPTAÇÃO ATIVA À REALIDADE DO ADOLESCENTE

A maioria dos adolescentes (70%) reconhecem o pai e a mãe como pessoas que tem autoridade “sempre” e ambos são apontados também como os responsáveis por eles na escola (67%); em seguida vem a mãe, que está como responsável nesse caso em 22,4% das respostas. Em relação ao suporte nas atividades escolares, a maioria (55%) respondeu que a família às vezes ajuda e 29,3% responderam que a família raramente ajuda. Apenas 10% relatou que a família sempre ajuda.

Quase 30% dos adolescentes responderam que a família raramente ajuda nas tarefas escolares, sendo este um número expressivo se considerarmos que tais adolescentes estão no ensino fundamental e ainda precisam do acompanhamento e suporte dos pais em relação às tarefas da escola, não unicamente pelo fato das dificuldades que muitas vezes estes adolescentes enfrentam na relação com conteúdos, provas, pesquisas, etc., (e ainda na relação com alguns professores que podem assumir um estilo mais autoritário de ensino); como também em relação ao contexto mais amplo que atravessa a sala de aula e as relações no espaço escolar como um todo.

Neste momento da vida, há uma tendência ao incremento da relação com o meio escolar e as relações aí desenvolvidas. Assim como a família, ainda que cada uma com seu papel específico, a escola tem um significado peculiar na formação dos adolescentes e aqui não nos referimos meramente ao aprendizado formal e intelectual, mas sobretudo à formação moral e ética. Uma das funções dos pais é acompanhar este processo com critério e estabelecer a conexão dele com as experiências familiares e outros contextos de experiências do adolescente (como a relação com as redes sociais, por exemplo). Isto além de fortalecer o

vínculo de autoridade entre pais e filhos, permite o não isolamento destes e o conhecimento de suas possibilidades e limites em outra perspectiva.

Estas respostas dos adolescentes também nos levaram a supor que em alguns momentos os pais não têm a dimensão real do papel da escola na vida dos filhos, sobretudo quando são crianças e estão iniciando a adolescência. O poder pedagógico desta instituição é significativo não só para a formação intelectual e técnica do adolescente, mas também para o seu desenvolvimento enquanto pessoa. Arendt (2013), afirma que a escola é a ponte entre a família e o mundo e este é apresentado à criança através do diálogo que acontece entre professores e alunos. Para esta autora, “a essência da educação é a natalidade, isto é, o fato de que seres nascem para o mundo” (ARENDR, 2013). Nessa perspectiva, pais e professores além de terem a função de apresentar o mundo às crianças, tem a tarefa de preservá-lo e garantir a existência do espaço público no mundo. Desse modo, no futuro, a partir dos conhecimentos adquiridos, os jovens podem conquistar o seu lugar como cidadãos, sendo responsáveis por si e pelo mundo.

O conceito de “natalidade” de Arendt (2013) traz a dimensão política do agir dos sujeitos no mundo, uma dimensão que em certo sentido é também contemplada quando falamos de adaptação ativa à realidade. Compreendendo o processo de construção da adaptação ativa também como o desenvolvimento de uma consciência crítica que possibilita o reconhecimento das necessidades próprias e das necessidades da comunidade a qual pertence o sujeito. Assim a adaptação ativa à realidade “inclui a prática política em seu mais amplo sentido. Por quê? Porque uma adaptação ativa se alcança em uma práxis. (...) Falamos de adaptação ativa, quando se consegue romper com a ilusão e construir a própria representação da realidade” (RACEDO, 1996, p. 82).

Em relação às respostas dadas em uma questão aberta, a mãe é identificada pela maioria dos adolescentes (44,8%) como um exemplo de autoridade em suas vidas. Isto pode trazer várias hipóteses, uma delas é a de que a mãe continua a corresponder às expectativas familiares e sociais quanto ao papel de cuidadora da família e do lar, mesmo assumindo as atividades profissionais. Nesse caso a autoridade estaria correspondendo à assunção deste cuidado para com os filhos e à família fundamentalmente. Outra hipótese é a de que a autoridade da mãe, a partir de todas as transformações vivenciadas em seu papel no contexto familiar dos últimos anos, possa estar adquirindo um posicionamento diferenciado na família, cuja tendência é apresentar gradativamente uma autoridade mais igualitária entre os pais,

tendo em vista, inclusive, as modificações relativas à autoridade paterna. A mãe, neste caso, estaria representando o surgimento de novas fronteiras da autoridade no grupo familiar.

Embora a maioria dos adolescentes (86%) reconheça a autoridade dos pais e estes sejam vistos como um exemplo de autoridade “sempre” (70%), percebemos que esta autoridade é questionada (13,7%) e isto é justificado de várias maneiras, através das seguintes respostas:

“Porque algumas vezes eu devo tomar minha própria decisão”

“Porque de um modo às vezes eu mando neles”

“Porque às vezes eles fazem coisas idiotas”

“Porque nem sempre se comportam como tal”

“Porque todos podem errar”

“Porque tem momentos em que suas decisões são questionáveis”

Em relação a tais respostas podemos considerar algumas hipóteses. Uma delas é a de que a fase da adolescência requer que em algum momento, mais cedo ou mais tarde, estes indivíduos decidam por si mesmos em relação às suas atitudes e aos seus atos, e esta aprendizagem é de fato necessária, desde que seja acompanhada pelos pais ou responsáveis. Se o adolescente não decide em algum momento sobre as coisas que se referem a sua vida, e os pais sempre decidem por ele, como irá aprender a adaptar-se ativamente à realidade? Isto significa dizer que nem sempre o fato de questionar regras e limites colocados pela família, seja algo “negativo” ou sinônimo de “rebeldia” ou “transgressão”, mas algumas vezes, pode significar a possibilidade concreta de aprender sobre o protagonismo nas atitudes, como também apreender sobre pensar a si próprio e a realidade e agir de uma forma mais consciente.

Outro aspecto é que, por vezes, a atitude de questionamento ou crítica às regras e limites pode significar uma atitude inconsciente do adolescente que está buscando corresponder às expectativas relacionadas a alguns rótulos que muitas vezes lhes são depositados, do tipo: “aborrecente”, “rebelde sem causa” ou “problemático (a)”. Tal atitude, contudo, se mostra, não raras vezes, desprovida de fundamento ou argumento que possa justificá-la. Nesse caso, o que ocorre de modo geral é que a comunicação se enrijece, se estereotipando, o que pode levar à não problematização da situação, ocasionando possivelmente a instalação de um conflito. Em relação a esta atitude do adolescente, estaria

também a possibilidade da “dependência desobediente” (SENNETT, 2014), na qual mesmo questionando ou desobedecendo, o foco principal está na vinculação com os pais e sua demanda e não em um protagonismo em relação ao seu próprio ponto de vista.

Por fim, podemos trazer duas hipóteses em relação à atitude dos pais. Uma que se refere ao fato de que estes, ainda sendo “exemplo de autoridade”, podem errar, pois não deixam de estar aprendendo neste lugar que sempre os coloca de frente a situações novas, embora já tenham mais experiência. Isto sem considerar que o momento da adolescência põe à prova a capacidade de transformação dos pais (HORNSTEIN APUD MONTEIRO, GONÇALVES, REFOSCO, MACEDO, 2011) demandando um compromisso desafiador nos “tempos modernos”. E a segunda hipótese é a de que estes pais estão demonstrando uma vulnerabilidade em sua autoridade e, podemos dizer que em algumas circunstâncias eles têm uma atitude de esquivar-se desta função. Isto está relacionado a vários aspectos.

Podemos relacionar alguns destes aspectos, como: intensa carga horária de trabalho, o que dificulta significativamente o acompanhamento dos filhos não só pela falta de uma presença mais constante, como também pela falta de disponibilidade devido às demandas de trabalho trazidas para casa e ao cansaço físico e mental; insegurança e desconhecimento para lidar com demandas relativas à “educação moderna” que em geral requerem novos modos de agir em relação aos filhos, de acordo com informações e conhecimentos trazidos por especialistas, educadores, etc., isto quando não transferem algumas de suas tarefas para a chamada “autoridade especializada”, delegando a determinados profissionais o suporte dos filhos; ou ainda a conduta de assumir-se enquanto eterno adolescente ou jovem, reproduzindo a ideia da adolescência como o “ideal cultural contemporâneo” (CALLIGARIS, 2014), que presentifica o ideal social de liberdade e é compatível com a ascensão da cultura de consumo e do liberalismo (COUTINHO, 2009).

Outro fator que consideramos relevante pontuar é a relação que algumas famílias trouxeram com a questão da formação/informação através dos sentidos dados ao “estudo”, a “cultura” e ao “conhecimento” como importantes valores para o crescimento não só dos filhos, mas também dos próprios pais.

“A autoridade é para dizer o que é certo, tem que estudar... ela como adolescente é a única coisa que ela tem que fazer... ela não trabalha” (Antônio)

“Mas comigo ele tem que vir para o colégio, tem que fazer a tarefa, tem que fazer o que o colégio determina e aí eu exerço essa tal autoridade” (Ana)

“Eu fui ver uma peça chamada Curral grande lá no Gregório de Mattos... existiam 7 campos de concentração no Brasil em 1932...eu não conheço um brasileiro que saiba disso, que no Ceará tinha sete campos de concentração frutos da seca...o governo para não sujar as cidades com tanta miséria e pobreza, criou estes campos de concentração em regime de miséria, né? E isso a história nunca trouxe para mim, para meus filhos... e essa questão da informação é muito importante, eu acho que os pais estão pouco informados, porque qual pai quer ler? Acho que a escola tem que fazer palestras, encontros...para mim isso aqui é fantástico um encontro aqui, estar em contato com as mães... (...) e a falta de tempo que a gente acha ... a gente tem tempo de ir no salão... essa é a dura verdade não é? A gente tem tempo para isso...mas a gente tem que cuidar da gente...” (Gil)

“Hoje estou muito preocupado, mesmo a escola dizendo que ele passou... mas que a escola coloque limites... deve proibir o celular... o aluno não deve perder o foco... essa é a minha preocupação como pai (...). Minha maior preocupação... não é normal ficar oito horas no quarto como meu filho fica no celular... eu tenho a dinâmica dos meus primos que ficam 2 dias no quarto por causa da profissão deles...são procuradores então levam 2 ou 3 semanas no quarto de tanto estudar.... aí você entende que é estudo...” (Romeu)

“Hoje em dia tem uma facilidade enorme, é só estudar ...e ficam criando dificuldade” (João)

Em relação a estas colocações podemos tecer algumas hipóteses. A primeira diz respeito à significativa valorizaçãodo ensino formal tendo em vista a sua relação direta com o sucesso profissional, principalmente considerando que tais famílias, de modo geral, adotam uma atitude de “investimento” considerável na saúde e na educação/ensino formal dos filhos (PETRINI, 2005). O que questionamos, nesse caso, é se a formação do sujeito baseada na educação/ensino formal e, portanto, mais voltada à instrumentalização intelectual e técnica, abriria caminho para a construção de uma adaptação ativa à realidade ou, por outro lado, conduziria apenas a responder uma demanda do capitalismo baseada na “cultura da performance” (BENDASSOLLI, 2005), no “desempenho” e na “autonomia” (EHRENBERG APUD HAN, 2017).

Relacionados a esta hipótese, estão alguns significados atribuídos ao estudo e ao trabalho reproduzidos em tais relatos. Um deles é que “estudar não é trabalhoe por isso não dá trabalho” ou “estudar é obrigação e ninguém deve criar dificuldade por isso”. Pensamos que esta maneira de pensar e significar esta ação naturaliza o processo de estudo e aprendizagem como se este fosse algo simples e se desenvolvesse de modo claro e preciso e não mobilizasse em nada o adolescente. Como se este processo não estivesse vinculado a uma série de fatores e variáveis que podem trazer dificuldades e obstáculos para a realização de sua tarefa. Este tipo de

visão além de reduzir a compreensão do processo de aprender, coloca o adolescente como “um computador”, como se ele só precisasse “gravar os dados” recebidos. Por outro lado esta visão se associa a um tipo de mandato implícito de cobrança dos pais em relação aos filhos e à dívida que estes teriam para com eles atendendo à “obrigação” de estudar. Esta maneira de assumir a autoridade já delinea contornos desfavoráveis para a comunicação parental, para a aprendizagem dos adolescentes e para a construção da adaptação ativa à realidade.

Por último, em relação à questão do ensino e a “formação” dos filhos, podemos levantar como hipótese a emergência de dois tipos de grupos inseridos nestas famílias. Um grupo que se pronuncia através de uma visão que parte do ponto de vista mais “mercadológico” ou “econômico” em relação ao processo de formação dos filhos, não manifestando uma preocupação mais ampla deste processo e suas consequências (Isto estaria relacionado à atitude que apareceu em relação à preocupação com coisas mais superficiais entre os próprios pais, ao invés de uma preocupação consigo mesmo e com o conhecimento e à informação). Outro grupo que estaria munido de um repertório cultural mais vasto e, possivelmente por isso, estivesse buscando um tipo de formação mais integrada para os filhos, no sentido de uma atitude mais voltada para a totalidade social e os processos aí presentes, e não unicamente uma atitude voltada para si mesmo, para a sua vida profissional e de trabalho e o tão desejado sucesso profissional. Pensamos que tais possibilidades tenham relação direta com os valores e práticas educativas familiares e, portanto, com as diversas maneiras de assumir a autoridade na família.

Em relação a estas práticas, valores e representações, poderíamos pensar que as famílias de camadas médias estão inseridas em um grupo social que está susceptível a criar e reproduzir determinadas formas de ler e interpretar a realidade recorrendo a determinados “clichês” ou “estereótipos” que não correspondem à realidade dos fatos. Nesse sentido, poderíamos interpretar este “modus vivendi” deste grupo como caracterizado pela “baixa reflexividade” em relação aos fenômenos (DONATI, 2008).

Acreditamos que seja relevante colocar algumas respostas afirmativas de grande parte dos adolescentes quanto às justificativas para a escolha dos pais como exemplo de autoridade, como também relativas ao reconhecimento da autoridade destes:

“Porque são meus pais”

“Porque têm maior experiência”

“Porque me criam, me sustentam e se preocupam comigo”

“Porque sabem o que é melhor para mim”

“Porque eles fazem com que eu cresça”

“Porque são responsáveis”

“Porque impõem limites para o meu bem”

“Porque são exemplo pra mim”

A partir de tais relatos foi possível perceber que além de reconhecerem a autoridade dos pais, podemos interpretar que os adolescentes mostraram que têm consciência do papel destes em suas vidas e em seu processo de desenvolvimento, assim como da necessidade dos limites para o seu próprio bem. Nesse sentido podemos supor uma disponibilidade para obedecer às regras e limites colocados e, portanto, à autoridade parental através do consentimento. Neste momento, o poder dos pais não está desligado da autoridade e é esta que se apresenta na relação. Concordamos com Renaut (2004) quando este coloca que para que se estabeleça uma relação de autoridade, é preciso de fato que a desigualdade de poder se junte a uma dimensão suplementar, que é precisamente a da autoridade em tudo que ela pode ter de enigmático (RENAUT, 2004, p. 33).

Estas respostas dos adolescentes nos remeteram também ao sentido de “autoria” ou de “autor” que estão na base para a compreensão da relação intrínseca que há entre função parental e autoridade parental. Os pais são autores dos filhos e, como coloca Arendt (2013), trazendo a ideia de “fundação”, o *auctor* é “aquele que está na origem de”, aquele que é fundador de algo, o inventor. A palavra “*auctor*”, por sua vez, deriva do verbo “*augere*” que quer dizer “aumentar”, “fazer crescer”, “incrementar”, “elevar” (ARENDR, 2013, p. 164). Assim, a função dos pais é “fazer com que os filhos cresçam”. Como se vê em alguns dos relatos acima, o reconhecimento da autoridade dos pais acontece: “Porque são meus pais”, “Porque eles são exemplo pra mim” e “Porque eles fazem com que eu cresça”.

Diante disto, podemos interpretar que nestas famílias, há um espaço para práticas educativas que promovam a construção de modelos e matrizes de aprendizagem mais possibilitadoras do ponto de vista de certas capacidades como: capacidade de diálogo, de cooperação, de se colocar no lugar do outro, de superar situações de dificuldades e/ou conflitos. Habilidades que fazem parte do processo de construção da adaptação ativa à realidade.

Contudo, mesmo reconhecendo a autoridade parental, nem sempre as regras e limites colocados pela família são aceitas e isto aparece tanto nos relatos dos pais e nos modelos

parentais encontrados quanto, mais uma vez, entre os próprios adolescentes, quando colocam que “ouvir não” é “o mais difícil”. A maior parte deles relata que quando ouvem “não” se sentem “estressados”, “presos” ou “excluídos”.

“Quando escuto ‘sim’ eu sinto liberdade, quando escuto ‘não’ eu me sinto um pouco preso, pois estão me proibindo ou não deixando eu fazer alguma coisa, e é chato” (André)

“Quando minha mãe fala ‘não’ eu fico estressada” (Cissa)

“Quando escuto ‘não’ me sinto excluído, desprezado, desvalorizado, abandonado; quando escuto ‘sim’ me sinto aceito, apreciado e valorizado” (Bill)

“É mais difícil receber um ‘não’ do que ‘sim’, pois a maioria das vezes você vai querer o ‘sim’ do que o ‘não’ (Ana)

Diante destas colocações, acrescentaríamos algumas hipóteses. Uma delas esta relacionada à questão da baixa tolerância à frustração. O que significaria que alguns destes adolescentes teriam dificuldades para lidar com as situações de frustração que se apresentam no cotidiano e na vida familiar e que, portanto, fazem parte da vida de modo geral, inclusive do próprio processo de crescimento atrelado à adolescência, no qual não raras vezes ocorre o desejo de possuir ou realizar alguma coisa e a resposta negativa em relação a esse desejo ou mesmo a impossibilidade de realizá-lo.

De acordo com Quiroga (1997) a aprendizagem é função essencial, constitutiva de nossa subjetividade; nesse sentido podemos dizer que também somos o ponto de chegada de uma trajetória de aprendizagens, na qual foram se construindo nossas matrizes e, portanto, uma forma de relação sujeito-mundo e um sistema de representações que interpreta esse encontro. (QUIROGA, 1997, p. 49). Esta trajetória não se dá sempre de modo harmônico e, além disso, ela está sujeita a várias situações de mudança que pressupõem adequações e ajustes. Uma destas adequações passa pela tolerância à frustração, compreendendo que, se em alguns momentos podemos satisfazer as nossas necessidades ou desejos, em outros podemos frustrá-las/los. Este é um dos aspectos da adaptação ativa à realidade.

Também podemos relacionar esta questão da baixa tolerância à frustração às dificuldades de compreender a dimensão dramática da vida, principalmente quando o assunto são vínculos e relações familiares, tendo em vista que estão em jogo vários fatores como a identidade, as percepções de si e do outro e as representações que perpassam estas relações.

“Esta condição dramática do ser humano complica-se pelo fato de a sua satisfação, a sua realização humana depender, quase sempre, do comportamento do outro e a pessoa não tem nenhuma possibilidade de garantir que o comportamento do outro seja conforme o que ela deseja”. (PETRINI, 2016, p. 27/28).

Outra hipótese é a de que quando o adolescente manifesta à sua insatisfação em relação ao escutar “não”, possivelmente isto não esteja relacionado unicamente às regras e limites, mas também à sua participação social mais geral, na medida em que, por um lado lhe é solicitada a “autonomia”, mas por outro ele não é acolhido e respeitado em suas formas de pensar, sentir e agir, tendo que se ajustar, por vezes, de modo passivo às normas e regras familiares e sociais sem compreender o sentido e o porquê de tais normas e regras e, portanto, sem compreender que tal aprendizagem, não se relaciona unicamente com ele, mas têm relação com uma coletividade, uma totalidade social e, portanto, tem uma razão de ser e acontecer.

Nesse caso, o “não saber” ou “não gostar” de escutar “não”, estariam relacionados às dificuldades dos adolescentes quanto à aprendizagem de dizer “não” no futuro às situações, circunstâncias e/ou pessoas que poderão submetê-los e manipulá-los. Situações nas quais o adolescente/jovem não se colocaria como “sujeito”, mas como “objeto”, desconhecendo-se e desconhecendo às suas possibilidades de escolha e decisão, adaptando-se de modo passivo¹⁷. Nesta perspectiva o adolescente pode se sentir “excluído, desprezado, desvalorizado, abandonado”, como vimos em um dos relatos.

Nesta linha estariam também o “desprezo” e o “abandono”, como um “não” ainda mais significativo ao adolescente que em um momento de muitas transformações físicas, psíquicas, relacionais e sociais necessita de afeto, atenção e autoridade para crescer, e um lugar de pertença para que possa se sentir mais seguro para trilhar este caminho. Contudo, este lugar de pertença, que esta sendo traduzido aqui pela família, tem sido cada vez mais posto à prova a partir das mudanças sociais e culturais¹⁸ e o adolescente pode se sentir à deriva e com poucas perspectivas quanto aos horizontes futuros. Isso nos faz pensar que o índice de depressão entre os adolescentes aumentou consideravelmente, inclusive na classe média (CARTA CAPITAL, 2010) e é considerada como um sintoma social (KEHL, 2009). O uso de

¹⁷ Nesta situação, de adaptação passiva à realidade, de acordo com Quiroga (1998), o sujeito se desconhece em suas necessidades, potencialidades, sentimentos, história e relações, hierarquizando só aquele que desde o seu poder o submete (p. 75).

¹⁸ Lembramos aqui que, mesmo que a maioria dos adolescentes tenha respondido de maneira afirmativa à questão se desejavam construir uma família como a sua, alguns colocaram “talvez” (39,6%) e outros responderam “não” (15,5%).

antidepressivos, em geral, está associado ao diagnóstico de depressão e isso também apareceu em nosso estudo através dos adolescentes. Não só em suas colocações no grupo, como através de uma participante que fazia acompanhamento psiquiátrico e uso de medicação; vale dizer que a sua participação nas tarefas eram muito reduzidas, provavelmente pelos efeitos da medicação.

Quando falamos que esta informação apareceu entre os adolescentes e não apenas através de uma das participantes, nos referimos a uma das dimensões que emergiu no grupo como uma preocupação destes adolescentes a partir de uma dinâmica desenvolvida. Dinâmica esta na qual deveriam construir/criar uma comunidade ou associação, elaborando para esta, uma missão, regras e objetivos. Nos quatro tipos de associações apresentadas apareceram quatro dimensões referidas às diferentes esferas da vida cotidiana:

- a dimensão psicológica e individual relacionada à esfera familiar;
- a dimensão relativa à questão social relacionada à população de baixa renda e a população excluída (moradores de rua);
- a dimensão das competências profissionais relacionadas ao mercado de trabalho;
- a dimensão do meio ambiente em relação com o mundo e o planeta.

Antes de falar de algumas hipóteses geradas a partir destas expressões dos adolescentes, consideramos relevante colocar que de modo geral eles apresentaram um panorama de importantes questões que dizem respeito a todos nós na atualidade, adolescentes, jovens, adultos, idosos, famílias, escolas, organizações em geral e estado. Nesse sentido, será que poderíamos afirmar que tais expressões estariam nos mostrando uma conexão com a totalidade social e suas problemáticas? Estaria o adolescente se posicionando criticamente em relação a estas problemáticas?

A primeira dimensão está atrelada à “Associação ABC – Ações Banais Carinhosas”, cuja missão é a de “desenvolver a mente dos que precisam de ajuda psicológica” e o objetivo o de “melhorar o sistema familiar doméstico de crianças que apresentam sintomas de tristeza, dando um dia no parque de diversões”. As regras de convivência foram: “Sem antidepressivos” e “Usar uniformes coloridos”.

Esta dimensão nos reporta a vários aspectos, alguns já discutidos anteriormente quando abordamos a questão do aumento do índice de depressão entre os adolescentes e sua relação com o possível “abandono familiar” (OUTEIRAL, 2007) ou com o “desamparo”

(BIRMAN, 2006). O que poderíamos acrescentar é a relação disto com os processos sociais que atravessam as famílias na atualidade. De acordo com alguns autores (LIPOVETSKY E SERROY, 2011; BAUMAN, 1998; SENNETT, 2012; QUIROGA, 1998) as modalidades vinculares e relacionais engendradas pelo capitalismo e sua economia de mercado têm provocado uma fragmentação social e uma vulnerabilidade nos laços sociais e nos vínculos, fomentando não só o individualismo, mas também, algumas vezes, o isolamento do sujeito e outras condutas pouco instrumentais diante da realidade, uma delas a “personalidade light” (QUIROGA, 2009). “Estas vivências subjetivas são estimuladas e produzidas desde as relações de poder. Assistimos ao desenvolvimento de uma estratégia de dominação, que manipula certos traços subjetivos em função dos seus interesses” (QUIROGA, 2009, p. 12).

Diante de tais desafios e dos processos que eles podem desencadear nas famílias, bem como a partir de uma “visão psicologizada” dos pais (PORRECA, 2010), a família recorre ao conhecimento técnico de terceiros, os chamados “especialistas”, o que pode ser interpretado como uma possível transferência do cuidado parental para uma “autoridade” externa à família, algo que pode minar a autoridade parental. Por outro lado, esta atitude dos pais nem sempre garantirá a superação das dificuldades ou conflitos, considerando a hipótese de que estes estão entrelaçados nos vínculos e na rede comunicacional familiar e não isoladamente nos sujeitos, o que pressupõe uma abordagem mais complexa e cuidadosa da problemática que nem sempre é dada pela “autoridade especializada”.

Quanto à segunda dimensão e a associação atrelada a ela, pareceria que há uma preocupação dos adolescentes com a questão social relativa à situação da população excluída – os moradores de rua. Neste trabalho aparecem as regras: “Respeitar as diferenças” e “Tratar as pessoas com bom humor e humildade”. Isto pode ter relação com a capacidade de alteridade¹⁹, no momento em que dirigem o seu olhar e intenção na direção do “outro” e de “outra realidade”, uma realidade que embora seja diferente da sua, pertence à mesma totalidade social. Outra hipótese é de estarem utilizando uma visão paternalista ou assistencialista da questão, tendo em vista que a “ação” que haviam criado para estes moradores de rua foi: “Ir à bairros humildes e ajudar às pessoas que estão sem moradia ou com fome”. Esta seria uma visão reproduzida a partir dos modelos apreendidos em suas famílias?

¹⁹Tal termo vem recebendo várias denominações, mas aqui abordamos no contexto educativo como sendo a capacidade de se colocar no lugar do outro e a capacidade de saber das diversidades, compreendendo as diferenças e semelhanças entre os sujeitos.

Na terceira dimensão, relativa ao trabalho e as competências profissionais, temos algumas hipóteses. Uma delas é que mesmo fazendo parte de uma classe privilegiada em relação aos recursos e acesso à saúde e educação, os adolescentes manifestaram de modo geral, uma preocupação com seu futuro profissional, pelo menos dentro dos termos das demandas de mercado. Além da expressão “evoluir os funcionários para o mercado”, aparecem às figuras do “chefe” e do “funcionário” em uma empresa e as diferenças relativas a esses papéis dentro desta empresa, como também os verbos “capturar” e “comandar”. O “chefe” seria o único a deter o saber e o poder para ensinar, tanto assim que deveria ser chamado de “treinador” por ser “o professor de todos”. Isto mostra o sentido de autoridade a partir da ideia de hierarquia na qual o indivíduo tem um cargo que, por sua vez, gera poder de comando e, por si só, um saber para ensinar aqueles que são seus subordinados. Quanto a esta dimensão e as questões discutidas, cabe-nos indagar: esta ideia de autoridade aí explicitada estaria representando uma ideologia na qual o saber pertence àqueles que assumem um determinado cargo? Em que medida estas expressões dos adolescentes quanto à questão profissional evidenciam de fato uma preocupação com uma formação mais integradora e emancipadora?

As expressões dos adolescentes nos permitem dizer que há uma preocupação mais significativa com uma formação voltada para o mercado de trabalho e para corresponder às demandas de mercado no sentido de adquirir determinadas habilidades técnicas através de um “treino”. A educação aí está sendo vista como sinônimo de “treino” e o professor seria o “treinador”. Estes tipos de modelo educativo e formativo estão voltados para atender a uma determinada estrutura de poder que submete o sujeito aos seus interesses.

A quarta e última dimensão aponta para a emergência da questão ambiental através da “coleta de lixo reciclável” para: “beneficiar o planeta”, “ajudar as pessoas que podem ser voluntárias a terem uma responsabilidade em ajudar o mundo” e “proporcionar uma melhor qualidade de vida”. As regras de convivência desta associação foram: “ser solidário com as pessoas” e “respeitar as pessoas no ambiente de trabalho”. Ao que parece, a ideia era trabalhar em prol de uma ecologia humana²⁰, relacionada ao meio ambiente e por isso nas regras de convivência eles se reportaram também às relações uns com os outros e não só às relações

²⁰ Pichon-Rivière (1969) aborda o tema da Ecologia Geral dividida entre Ecologia Humana e Ecologia Animal. A Ecologia humana pode ser definida como “a relação do homem, ou do grupo, ou da comunidade com meios que lhe rodeiam, sejam de produção ou meios naturais” (p. 91). “Entramos assim no terreno da Ecologia humana interna que investiga os mecanismos através dos quais se constroem um mundo interno em uma interação permanente com o externo através de processos de introjeção e projeção”. “Consideramos que a introjeção do outro não se faz como um outro abstrato e isolado, mas que inclui os objetos inanimados, o habitat em sua totalidade, que alimenta fortemente a construção do esquema corporal” (Pichon-Rivière, 1997, p. 57)

com o meio ambiente. Ou ainda pelo fato de ratificarem nestas circunstâncias o que mais aprenderam de importante com seus pais, sendo estas aprendizagens “respeitar uns aos outros” (34,4%) e “ser responsável e dedicado” (31%).

Contudo, se na família a maioria aprendeu tais valores, por outro lado, no âmbito escolar, alguns deles não expressam estas aprendizagens. Isto foi percebido na abordagem do tema “autoritarismo nos vínculos”, onde a ideia era trazer mais as relações com os pares e na escola. A maior parte deles assume que existem alguns colegas que possuem atitudes autoritárias em sala e que essas atitudes geram dificuldades para todos do grupo, ou seja, não são atitudes cooperativas ou colaborativas, mas de modo geral, expressam a competitividade, como vemos nos relatos a seguir:

“Tem alguns que provocam atitudes negativas, a competição e a discórdia” (Caio)

“Ficamos desestimulados com tanta reclamação e piadas” (Cissa)

“Se você errar, você está ferrado... vão te pegar” (Gabriel)

“Existem alguns alunos e alguns professores que intimidam e são autoritários” (Marco)

“Também tem alguns professores que se sentem intimidados pelos alunos” (Maria)

Compreendemos que a autoridade pode se manifestar de diversas maneiras no âmbito escolar, sendo que em algumas destas maneiras ela é exercida como poder, através de condutas ou atitudes autoritárias, nas quais se expressam a imposição e a intimidação. Isto porque o espaço escolar é um espaço de reprodução social e, portanto, algumas vezes, reproduz um modelo autoritário²¹ de educação que ainda perdura no imaginário social e escolar. Modelo bastante problematizado por Paulo Freire (1994), no qual se reproduz uma relação desigual entre professor e aluno, onde aquele é o “dono do saber/poder”, e este, o “depósito deste saber”. Esta ideologia se reproduz não só na sala de aula, mas também nas relações escolares em maior ou menor grau, isso dependerá de vários fatores, e influenciará na construção das matrizes de aprendizagem dos adolescentes. Alguns adolescentes reproduziram em sala, em algumas circunstâncias, atitudes desta natureza, como: não respeitar o ponto de vista do colega; desvalorizar o pensamento do outro através da

²¹ Podemos falar do modelo autoritário a partir do sujeito autoritário que, segundo Quiroga, 1997, “tem uma visão rígida e hierarquizada do mundo no qual todo vínculo deve reeditar-se na relação dominador-dominado. Este modelo interno vincular que responde a uma determinação múltipla, leva a tentar estabelecer esta forma em toda relação...” (QUIROGA, 1997, p. 30)

indiferença e das piadas; interromper sistematicamente a participação do outro; não permitir uma comunicação mais fluida muitas vezes gritando ou falando muito alto. Além destas atitudes, apareceram atitudes de exclusão ou discriminação em sala de aula que atualmente são denominadas de “bullying”²².

Outro viés desta mesma questão tem relação com a cultura do individualismo sobre a qual já nos referimos anteriormente, e que pode ser difundida e reproduzida em maior ou menor grau tanto na família, quanto na escola. A “mensagem” repassada por esta cultura é a de um sujeito centrado em si mesmo e em seus interesses e necessidades, adotando muitas vezes uma atitude de isolamento ou “desresponsabilização” em relação aos outros e à coletividade. Quanto a isto podemos inferir que há um agravante quando, algumas vezes, esse processo se confunde com a própria construção da identidade do sujeito. Neste caso estamos falando de condutas fragilizadas que podem ser interpretadas como uma adaptação passiva à realidade.

De acordo com Quiroga (1998) a adaptação passiva ou adaptacionismo, está intimamente ligada ao processo de alienação e requer uma subjetividade fragmentada. Neste caso, o sujeito não pode tomar nem a si e nem a realidade como objeto de conhecimento. Por outro lado, ressaltamos que a adaptação ativa à realidade é um conceito dialético no sentido de que, na medida em que o sujeito transforma, modifica o meio e, ao modificar o meio, modifica a si mesmo (PICHON-RIVIÈRE, 1997, p. 17). Para Pichon-Rivière, portanto, a adaptação ativa está atrelada à aprendizagem, à transformação e à criatividade, práticas que ele considera como promotoras da saúde mental dos sujeitos e de seus vínculos.

Sendo assim, entendemos que o conceito de adaptação ativa à realidade está diretamente relacionado à prática da promoção da saúde psicossocial no grupo familiar no sentido de que, se em uma família a autoridade é sinônimo de poder, vivenciada através da imposição, coerção e disputa, não havendo espaço para o diálogo e o incentivo à aprendizagem dos sujeitos, esta família não está se conformando como um espaço de pertença e nem buscando a construção de um caminho voltado à promoção e prevenção da saúde, como também não está criando condições para o processo de construção da adaptação ativa à realidade de seus filhos. Contudo, se na reciprocidade entre pais e filhos e na autoridade aí

²² De acordo com Oliveira (2015): “A expressão bullying tem sido gradativamente utilizada nos ambientes escolares, ultimamente, para se referir às atitudes hostis, agressivas e mesmo violentas que ocorrem sistematicamente nas relações interpessoais de alunos entre si ou de professores e alunos. Bullying, de acordo com Fante (2005), é um termo inglês que se origina da palavra bully que significa brigão, valentão, tirano e designa comportamentos agressivos, antissociais, repetitivos e intencionais, praticados por uma ou mais pessoas. Caracteriza-se por atitudes ofensivas, intimidação, humilhação, constrangimento, isolamento, exclusão, difamação, agressão física e/ou verbal até mesmo furtos e está presente nas escolas, mas muitas delas negam esse tipo de comportamento em suas dependências e imediações” (p.11).

exercida, se cria um espaço de pertença, apostando no diálogo aberto, no encontro com o outro e na cooperação para a superação das dificuldades, as possibilidades deste processo de construção aumentam e se tornam reais.

Através de alguns adolescentes, foi possível identificar alguns traços desta cultura do individualismo em atitudes que já pontuamos anteriormente. Aqui podemos compartilhar a fala de um deles, através de um poema intitulado: “Individual”. Temos a hipótese de que este integrante tenha sido um porta-voz²³ do grupo e, possivelmente, um porta-voz social, se levarmos em consideração a relação entre individualismo e “a experiência de errância subjetiva”²⁴.

INDIVIDUAL

“Individual
Sozinho sem vínculo
Não terá ajuda
E nem lhe ajudará também

Sozinho na vida
Sem ninguém pra conversar
Sem ninguém pra lhe entender
Sem ninguém pra amar
Problema da mente
Do físico sem entender
Não tem ninguém
Pra poder ele mesmo ser

Sozinho na estrada
Na estrada da alegria
Na estrada de si
Na estrada de sua vida

Que ele trilha sozinho
Como eu termino este poema
Sem ninguém do meu lado
E sem saber meu tema
(Bill)

²³ Enrique Pichon-Rivière classifica quatro papéis no âmbito grupal de aprendizagem e estes papéis são: Bode-expiatório, Líder, Sabotador e o Porta-voz. O porta-voz é aquele membro que por sua história pessoal, por suas características, pode expressar algo que permite decifrar o processo latente. (...). Quer dizer, que sua verticalidade – e com este termo designamos sua história, suas experiências e circunstâncias pessoais – se articulam com a horizontalidade grupal, o que neste momento constitui o denominador comum da situação, o que todos compartilham consciente ou inconscientemente (1995, p. 146).

²⁴ Para Coutinho (2009) a adolescência materializa a problemática contemporânea relativa à perda de um sentido de identidade ligada à experiência de errância subjetiva diante da pulverização das referências identificatórias oferecidas pela cultura (p. 78)

Outro aspecto que julgamos relevante colocar e que está relacionado à adaptação passiva ou, em outra ótica, aos limites concretos colocados para a construção da adaptação ativa, é que além das características autoritárias e paternalistas presentes no modelo democrático encontrado nestas famílias, percebemos algumas características do “estilo laissez-faire”²⁵, principalmente quando os pais não têm o controle dos filhos em algumas circunstâncias quando estes não acatam regras e limites. Podemos interpretar que tais características nas práticas de educar e orientar os filhos demonstram uma desvalorização e, portanto, uma “desautorização” dos adolescentes em relação a si próprios e na vida, o que não os possibilita conhecer a si mesmo e às suas potencialidades e limites, como também a tomar decisões. Se a autoridade dos pais não cumpre o papel de educar e orientar para que, depois dos pais, os filhos se autorizem a si mesmos em suas atitudes, se responsabilizando por elas no futuro, quem cumprirá este papel?

Em sua maioria os adolescentes se vêem como pessoas comunicativas (44,8%) e tímidas (18,9%). Contudo, em uma quantidade menor de respostas, apareceram outras opções que julgamos importante expor, pois acreditamos que há uma diversidade de maneiras através das quais a adolescência é vista e vivenciada pelo próprio adolescente, até porque entendemos que esta visão está em função do outro e da relação. Tais opções foram: criativas (17,2%), acomodadas (5,1%) e dependentes (3,4%).

A maneira de se ver também foi indagada através da escolha de um animal e um herói que os identificasse. De modo geral, os “personagens” trazidos pela maioria mostraram uma ideia ou visão positiva de si mesmo. Apareceram figuras de animais “livres”, “bonitos”, “fortes”, “independentes”, assim como os “heróis” com “poderes”, como podemos ver em algumas expressões abaixo:

“Seria um falcão, porque voa” / “Seria The Rock porque é forte” (André)

“Seria um passarinho porque pode voar para qualquer lugar” / “Seria Hanna Montana, porque ela tinha uma mala com milhares de roupas maravilhosas” (Laila)

“Seria uma águia porque é um animal livre e bonito” / “Seria a viúva negra porque é uma mulher forte e independente” (Leka)

²⁵ De acordo com Oscar Bricchetto (1981), existem sete estilos de coordenação ou de liderança. Estes estilos são: Protetor, Autocrático, Dependente, Abandonador, Evitador, Demagógico e Acompanhante co-pensador. Considerando a estrutura familiar como um grupo, podemos tomar estes estilos e adotá-los também como um parâmetro de análise em relação aos modelos parentais que podem se apresentar de diversas maneiras, como já vimos em relação ao conceito de modelo. Quanto ao estilo laissez-faire, trata-se de um tipo de vinculação na qual está presente a indiferença, também nas situações novas de conflito e dificuldade. Modelo no qual explícita ou implicitamente está a mensagem “faça como você quiser”; “tanto faz” (p. 4)

“Seria um leão porque é dos animais mais fortes” / “Batman, porque é forte e prega o bem” (Marcio)

“Seria um dragão, pois são sábios, misteriosos, protetores, semelhantes aos aspectos da minha personalidade” / “Seria Zangatsu, duas personalidades em um ser; uma sábia, misteriosa, calculista e outra que é instinto puro, semelhante a minha personalidade dependendo das circunstâncias” (Bill)

“Um cachorro, pois me apego muito aos outros e sou dependente de meus pais” / “Seria Mickey Mouse, pois adoro a Disney, pois amo o personagem e lembro do tempo que morei nos EUA” (Agnes)

Em relação a tais relatos podemos colocar duas hipóteses. Uma delas remonta à questão de gênero. De modo geral, pareceria que os meninos mostram uma imagem de “força” e “controle” e as meninas mostram uma imagem mais “sensível” ou “intimista” onde aparece a “leveza”, a “liberdade”, a “dependência”, a “afetividade”, o que estaria ratificando as expectativas sociais diferentes relativas ao papel da mulher e do homem, do menino e da menina. É desde cedo que as crianças começam a organizar e significar aprendizagens referentes às questões de gênero e ao que corresponderia aos papéis masculinos e femininos, isso se refletirá futuramente na adolescência, momento no qual se abre uma relação mais intensa com a sexualidade. Contudo o que podemos nos questionar neste caso, é em relação às práticas educativas familiares quanto às expectativas dos papéis masculinos e femininos. Estariam estes adolescentes reproduzindo o modelo no qual há a predominância da hierarquia masculina na família? Um modelo no qual a mulher estaria assumindo aspectos mais relativos ao “sentir” “aos afetos” e “aos cuidados” e o homem, estaria assumindo-se como o lado “forte” e “racional” da família?

A partir destas expressões dos adolescentes quanto à sua autoimagem, podemos retomar a ideia das várias adolescências; cada uma delas com suas próprias histórias e características. Nesse sentido não podemos falar do “adolescente”, mas de “adolescências” (SCABINI E RANIERI, 2011). Cada uma destas adolescências evidenciam também diferentes matrizes de aprendizagem.

Outro assunto abordado com os adolescentes foi em relação ao uso das tecnologias. Observamos que a maioria coloca-se como “consciente” em relação ao uso, muito embora alguns afirmem que são “viciados” no celular e/ou na TV. Retrataram os dois lados do uso das tecnologias; que por um lado pode trazer inúmeros benefícios e aprendizados, tendo em vista que “transmite emoções” e “coisas boas”, mas por outro lado, e se forem usadas em excesso

principalmente, “mudam as emoções” e levam a algumas situações e condutas prejudiciais ao sujeito e à família, como: “o sedentarismo”, “o rompimento dos vínculos”; “a perda de conexão com a vida e as coisas”, “perda de comunicação com a família”.

“A televisão pode tanto ensinar e divertir e transmitir emoções com os seus programas, mas se for usada em excesso pode mudar as emoções...” (Bill)

“Existem pessoas que ficam muito focadas na TV, minha avó fica focada em mexer no celular, o teto cai e ela não escuta (Gabriel)

Os pais também trazem as suas compreensões sobre o uso das tecnologias e o mundo virtual, sobretudo quando falam dos filhos e da relação destes com estes recursos. De modo geral aparecem as queixas e críticas a esta prática entre os filhos, já que o uso não tem se mostrado, de modo geral, moderado. Alguns pais parecem ter mais autoridade do que outros neste quesito e uma hipótese quanto a isto está na capacidade argumentativa destes pais que buscam não só dar o exemplo (quando não estão submetidos às tecnologias) mas problematizar o assunto, levando o adolescente a repensar a sua relação com os aparelhos e as redes, e não unicamente “reclamar”, “se queixar” ou “proibir”.

“Eu acho que a internet muda de maneira geral na forma de educar. Igual eu falei que na minha época o pai dizia sim e não e você aceitava. Hoje só o sim não basta porque eles tem uma visão mais ampla. Por exemplo, lá em casa eu não aceito falar palavrões, e eu e o pai não usamos, e eles também não... e hoje está todo mundo de youtubers e meu filho estava assistindo um que ele gosta muito e eu ouvi um palavrão, aí eu fui conversar com ele...ele começou a falar palavrão... falei você está assistindo e reproduzindo e isso eu não aceito...antes só o fato do meu exemplo bastava, eu não xingava e nem o pai, e bastava; hoje essa interferência da internet é grande e chega em casa...” (Léa)

Atualmente o acesso às redes e às tecnologias entre os adolescentes é outro veículo de informação e “educação” e, portanto, de construção das matrizes de aprendizagem. Os adolescentes podem ter acesso a outros modelos identificatórios e símbolos que possuem diversos significados e influenciam nas formas interacionais e nos modos de vinculação entre pais e filhos. Eles são convocados quase a todo instante a conectar-se com um número significativo de pessoas, grupos, culturas, propagandas, etc., que transformam as formas de

comunicação e as formas de pensar acerca de noções como: consumo, valores, mercado, etc. Estes fenômenos penetram na vida cotidiana familiar e modificam as modalidades de comunicação e interação, podendo influenciar diretamente na autoridade dos pais.

Pensamos que seja importante colocar, sobretudo por se tratar de um assunto pertinente quando se está falando de adolescência, que o tema da sexualidade não apareceu entre os adolescentes, a não ser de forma indireta em duas situações, uma delas quando estes abordaram uma das regras da escola que proibia o namoro em sala ou nos corredores do Colégio. Manifestaram a sua insatisfação quanto à esta regra, mas não discutiram “o por quê” de sua insatisfação e sobre as possibilidades de algum tipo de acordo nesse sentido. Da mesma maneira que não discutiram sobre a regra relativa ao uniforme escolar (não podiam ir de bermuda) que apareceu no mesmo encontro.

Uma hipótese em relação a isso passa pelas dificuldades e tabus que ainda existem quanto ao assunto “sexo” e à sexualidade na adolescência, tanto na família quanto na escola. Pareceria que abordar e discutir sobre o assunto levaria a uma “conduta precoce” ou “inapropriada” dos adolescentes em relação à sua sexualidade, como se eles não manifestassem seu interesse nem curiosidade sobre o assunto. Isto pôde ser verificado também através da outra situação na qual apareceu o assunto através da fala de uma mãe que relatou:

“... hoje um remanejamento na escola no ano passado e hoje já está tudo bem... esse ano teve um problema com uma garota, estava rolando umas histórias e eu vendo... eu disse a ela: Cissa (filha) fale com ela (a colega) que assim não está legal, que isso não é bom...coisas de interesse sexual já nessa idade, com 13 anos...a gente tem idade para tudo... tem etapas... é sua colega ..não é para cortar amizade mas ter outro olhar...”
(Maria)

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para além de buscar alcançar as respostas aos objetivos propostos e à questão desta pesquisa, acreditamos que este trabalho possibilitou trazer à tona a discussão acerca do tema da autoridade na família, buscando um pensamento de “ruptura da familiaridade encobridora” e a superação de uma visão reducionista dos processos e fenômenos relativos tanto à adolescência, quanto às relações entre esta, a autoridade parental e a adaptação ativa à realidade. Pensamos que este foi o nosso maior desafio, a investigação do objeto sem convertê-lo ou aprisioná-lo em esquemas conceituais e/ou modelos pré-estabelecidos, impossibilitando a expressão de sua complexidade e contradições.

Neste ponto de chegada de nossa trajetória de pesquisa, ratificamos a compreensão da complexidade das relações humanas e, sobretudo àquelas que revelam os caminhos para a construção dos sujeitos sociais, inseridos em um contexto marcado por intensas transformações, nas quais a efemeridade (LIPOVETSY, 1989), a liquidez (BAUMAN, 2004) e a fragmentação (QUIROGA, 1998), impõem seus modelos e representações nos campos do pensar, sentir e agir da vida cotidiana. Diante deste cenário, quais as possibilidades e enfrentamentos que a família encontra para cumprir a sua função parental? Quais os caminhos possíveis para a construção da adaptação ativa à realidade neste contexto? De que modos a autoridade reconhecida no vínculo parental pode favorecer e/ou dificultar esta construção?

E assim retornamos ao nosso ponto de partida que nos convocou e nos possibilitou a oportunidade de conhecer um pouco da realidade de alguns adolescentes, algumas de suas histórias e matrizes de aprendizagem e, neste ponto de chegada, desenvolver algumas considerações gerais e/ou reflexões sobre o processo de construção da adaptação ativa à realidade destes adolescentes, a partir do confronto dos modelos e práticas educativas parentais – e as concepções de autoridade aí reconhecidas – com as atitudes destes adolescentes frente à tais modelos. Lembramos que o processo de construção ativa à realidade passa pela aprendizagem de determinadas aptidões e/ou competências, como: capacidade de diálogo, capacidade de se colocar no lugar do outro, tolerância à frustração, capacidade de superação das dificuldades e resolução de conflitos e capacidade de se colocar criticamente diante da realidade. Estas aptidões serviram como parâmetro para que pudéssemos chegar a tais considerações e alguns resultados.

Nossa pesquisa foi realizada com sujeitos de famílias pertencentes às camadas médias urbanas e, portanto, um grupo que podemos considerar homogêneo do ponto de vista das condições sócio-econômicas dentro do sistema produtivo. A escolha deste segmento se deu por dois motivos: primeiro pela relativa facilidade de acesso a tais sujeitos, considerando o conhecimento prévio do Colégio particular (Salvador/Ba) no qual foi desenvolvida nossa pesquisa; e o segundo pela possibilidade de investigar as modalidades do vínculo parental em relação à autoridade e alguns valores e práticas educativas familiares desta camada, objetivando compreender sua influência nos processos de construção da adaptação ativa à realidade do adolescente. Os sujeitos de nosso estudo foram 58 adolescentes, de 13 e 14 anos, alunos do 8º. Ano do referido Colégio, sendo abordados através de duas técnicas de pesquisa: o grupo operativo e o questionário. Além dos adolescentes, foram entrevistados 10 pais e/ou responsáveis destes.

A predominância foi de famílias do tipo nuclear formadas por pai, mãe e filho (s), seguidas pela família monoparental, chefiada pela mãe e pela avó, possivelmente devido ao fato de pertencerem ao segmento médio da população que, de modo geral, está representado pelas famílias do tipo nuclear, mesmo com as transformações ocorridas em todo país relativas ao aumento de outros arranjos familiares, principalmente o aumento do tipo de família monoparental, como revelam dados do IBGE (2013).

Através dos relatos e da visão das famílias dos adolescentes, foi possível tecer algumas considerações sobre a geração dos avós e sobre a transmissão geracional entre estas famílias. Os núcleos familiares dos avós além de serem mais numerosos, apresentaram em sua maioria modelos autoritários em relação ao vínculo parental, assim como uma ligação mais estreita com crenças e valores mais tradicionais quanto à formação e educação familiar, como também à prática da religiosidade.

Os núcleos familiares atuais mostraram-se menos numerosos (uma média de dois filhos por casal) e quanto à estrutura do vínculo e às práticas educativas, em sua maioria foram identificados modelos democráticos, seguidos pelos modelos democrático/autoritativo (BAUMRIND APUD CLAES, 2007) e autoritário que, mesmo em pequena proporção, apareceu, o que nos leva a hipótese de que o autoritarismo ou o poder desprovido de autoridade também serve como modelo para as famílias atuais que, neste caso, podem estar reproduzindo com os filhos o modelo autoritário exercido por seus pais. Estas famílias não demonstraram ligação com a prática religiosa. Percebemos ainda que tanto nas famílias dos avós quanto nas

famílias atuais, os modelos e práticas educativas estão perpassadas por representações da família patriarcal, marcada pela hierarquia em relação ao poder do pai na família.

Os resultados mostram que as concepções de família para os adolescentes estão associadas às ideias de “união” e “amor e amizade”. De modo geral há um sentimento positivo e de satisfação em relação à família, como também a demonstração de consciência da importância da função dos pais em suas vidas, através da autoridade destes e da obediência às regras e limites para o seu próprio bem e para uma convivência mais tranquila tanto na família quanto nas relações externas à esta.

Embora os pais tenham demonstrado a importância e a consciência dos vínculos familiares e do exercício de sua autoridade para o desenvolvimento dos filhos adolescentes, a família para eles, de modo geral, é vivenciada mais como um espaço de tensão, expectativas, insatisfações, conflitos, dúvidas, queixas, etc., possivelmente pela responsabilidade que a função parental exige e pelas situações novas e transformações vivenciadas por toda a família no momento em que os filhos estão na adolescência.

Estabelecendo um cruzamento das concepções de autoridade identificadas nos pais e/ou responsáveis com as concepções identificadas nos adolescentes, foi possível verificar que a autoridade reconhecida no vínculo parental esta perpassada pela concepção de “controle e imposição” o que, a princípio, não corresponderia ao modelo democrático mais encontrado nestas famílias. Entretanto, esta concepção de autoridade não quer dizer que tanto os pais quanto os filhos não entendam que a autoridade está relacionada com outros aspectos e qualidades como: “orientação”, “disciplina”, “responsabilidade”, “liderança”, “liberdade” e “sabedoria”. Contudo, entender não é necessariamente colocar em exercício, e aquilo que se diz em matéria de modelo de educação e orientação dos filhos nem sempre é o que se concretiza na prática educativa cotidiana nestas famílias, sobretudo quando se apresentam situações nas quais os pais necessitam colocar limites e regras ou em situações de conflito parental.

Esta “aparente” contradição entre concepção de autoridade como “imposição e controle” e o modelo democrático apresentado pelos pais, nos permitiu compreender porque a maioria dos adolescentes embora reconheça a autoridade parental, a questiona, em algumas circunstâncias. É este movimento entre autoridade e poder que delinea os modelos e as práticas educativas nestas famílias assim como as modalidades interacionais encontradas. Por esta razão, o debate teórico entre as diferentes perspectivas sobre autoridade e poder apontadas anteriormente em nosso estudo, bem como o quadro 1 apresentado (relativo a uma tipologia dos referidos conceitos considerando o foco na educação/orientação familiar), nos

possibilitaram a compreensão e a leitura destes modelos parentais e sua relação com as aprendizagens dos adolescentes em termos das capacidades já referidas.

Em relação ao questionamento da autoridade dos pais e/ou desobediência de regras e limites, foi possível registrar três atitudes entre os adolescentes, sendo que cada uma delas tem sua relação com o processo de aprendizagem no cenário familiar e, portanto, com as aptidões e/ou competências relativas à construção da adaptação ativa à realidade neste âmbito. Estas atitudes estão relacionadas abaixo:

- Uma atitude protagonista visto que eles demonstraram ter consciência de que os pais nem sempre agem como autoridade e que, às vezes, podem errar. Esta atitude viabilizou o diálogo e uma relação de troca. Entendendo que os adolescentes precisam da referência de identificação dos pais para a construção de seus próprios modelos, e sabendo que isto inclui a capacidade crítica e de questionamento para tirar suas próprias conclusões e decidir por si próprios, verificamos que nesta atitude eles demonstram uma habilidade que compõe o processo de adaptação ativa à realidade;

- Uma atitude de “dependência desobediente” que está relacionada à processos inconscientes, na qual o adolescente mostrou corresponder às expectativas relativas aos rótulos que lhes são depositados, como: “aborrecente”, “rebelde sem causa”, “problemático (a)” ou “insubordinado”. Assumindo esta atitude, mesmo desobedecendo ou questionando, o foco continua nos pais e na demanda destes, o que não sinaliza uma conduta baseada no protagonismo;

- Uma terceira atitude que está relacionada à intolerância à frustração na qual, quando não correspondidos em suas expectativas e idealizações, se frustram, podendo adotar comportamentos mais agressivos em relação à si próprios, ao outro ou à realidade, o que pôde ser visto nos casos de Bullying na escola, por exemplo.

Por outro lado, foi possível verificar que a autoridade parental é questionada pelos adolescentes por várias razões (que se articulam à diversos contextos). São estas:

- A falta de segurança dos pais quanto à capacidade de educar e orientar em um contexto de mudança, somada ao acúmulo de informação dos filhos e às inúmeras ofertas de conhecimentos e “receitas” relacionadas às novas demandas educacionais;

- Intensa carga horária de trabalho dos pais, que dificulta a presença e o tempo de convivência com os filhos;

- Uma atitude de “descompromisso” com a educação e orientação dos filhos, a partir do culto à experimentação e à liberdade em razão de estarem reproduzindo o modelo relacionado ao “ideal cultural contemporâneo” (CALLIGARIS, 2014), da eterna juventude.

Em relação às imagens que os adolescentes mostraram de si mesmos, foi possível ratificar que a adolescência é vista e vivenciada de diversas maneiras. Eles se veem como: fortes, leves, destemidos, tímidos, comunicativos, dependentes, acomodados, criativos, livres, bonitos, cooperativos, independentes, etc. Contudo, se por um lado estes adolescentes mostram-se através da pluralidade, verificamos que eles evidenciaram um determinado tipo de adolescência (gerada em determinadas condições sociais), quando observamos a reprodução do modelo de diferentes expectativas em relação aos papéis da mulher e do homem, nas quais ao homem cabem “força” e “controle” e à mulher cabem “leveza”, “amor” e “dependência”.

Nesse sentido, os resultados nos permitiram observar que estas famílias possuem determinados valores e representações que perpassam não só as imagens que tais adolescentes têm de si mesmos, mas também às práticas educativas no que se refere ao processo de formação destes. Verificou-se o investimento e uma preocupação maiores com a educação e ensino formais em sua relação com o futuro profissional dos filhos e, portanto, uma demanda que gira em torno da formação intelectual e técnica, baseada na “autonomia” e no “desempenho”, qualidades requeridas pelo mercado. Contudo, a aprendizagem da adaptação ativa à realidade, que não está unicamente relacionada às famílias, mas também às demais relações desenvolvidas pelos adolescentes, não será contemplada através do ensino formal e da formação técnica e intelectual dos mesmos. Esta formação poderá corroborar com a aprendizagem da adaptação ativa, mas não é ela que garantirá esta aprendizagem.

Os resultados nos mostram que a partir do movimento que ocorre no interior destas famílias referente aos polos da autoridade e do poder, por vezes se apresentam práticas autoritárias, quando os pais controlam os filhos e/ou impõem à sua vontade, submetendo-os a agirem do modo que eles acreditam que seja “o modo correto” sem, entretanto, abrir espaço para o diálogo, mesmo dentro do “contrato de modelo democrático”. Além das características autoritárias presentes nos modelos parentais apresentados, verificamos também algumas características paternalistas em suas práticas, tendo em vista que há o desejo e uma promessa de amparo, mas a qualidade deste amparo por vezes falta aos filhos. Também encontramos

características do modelo *laissez-faire*, que assume uma atitude indiferente em relação aos filhos, sobretudo na hora em que aparecem os desafios.

Foram estes modelos e práticas educativas parentais que evidenciaram condutas pouco instrumentais nos adolescentes. A partir disto podemos concluir que a autoridade parental quando se apresenta como poder nas práticas educativas destas famílias, através de atitudes autoritárias, não promove um espaço para o diálogo e para a cooperação, dificultando consideravelmente a aprendizagem das já citadas aptidões e/ou competências e, portanto, as possibilidades para a construção da adaptação ativa à realidade. Estas atitudes autoritárias dos pais, em geral, estão associadas às atitudes estereotipadas dos adolescentes que muitas vezes reproduzem consigo e com os outros, condutas pouco instrumentais, como: condutas que repetem um modelo autoritário; ou individualistas/observando-se a falta de cooperação, e condutas fragilizadas e passivas, cujo sintoma mais expressivo foi a depressão, que também está relacionada à baixa tolerância a frustração.

Por outro lado, os adolescentes também evidenciaram a aprendizagem de algumas aptidões em determinadas circunstâncias, quando revelaram entender que nem sempre os pais agem de modo a favorecer a prática do diálogo e nem sempre agem como “autoridade”. Demonstraram a capacidade de diálogo e uma atitude mais crítica em certas situações de dificuldades buscando a superação. Estas aprendizagens e aptidões foram possíveis nos momentos nos quais se estabeleceu a cooperação na relação parental, quando prevaleceu a autoridade e não a prática autoritária. Relembramos que a autoridade não se configura como algo sempre consciente e racional e, portanto, não está relacionada à habilidade, competência ou desempenho – qualidades relativas ao poder de quem comanda – mas ela se encarna na legitimidade da atitude dos pais diante dos filhos.

Por outro lado, compreendemos que a construção da adaptação ativa à realidade é um processo que está em permanente movimento em todas as instâncias da vida cotidiana, entretanto, quando nos reportamos à educação e à formação dos filhos, esta aprendizagem tem uma peculiar relevância. Como uma construção que inclui as dimensões individual, grupal e social, torna-se difícil pontuar com mais clareza sobre o seu processo na família. Mas isto também pode estar relacionado ao fato deste conceito ser pouco explorado ou discutido na literatura brasileira e no contexto geral das áreas de Educação e Psicologia. Aliás, acreditamos que este foi um dos nossos propósitos com este trabalho; trazer tal conceito para discussão em um contexto em que se fala muito de “autonomia” e “emancipação” de crianças e adolescentes sem, no entanto, precisar as bases nas quais tais conceitos estão firmados. Não

raras vezes, tais bases seguem à determinados interesses que visam não à adaptação ativa à realidade, mas à reprodução de uma conduta passiva que possa atender a tais interesses e perpetuar a relação desigual entre dominador-dominado, fazendo prevalecer o poder na relação educativa.

Vale ressaltar que embora não tenha sido nosso objetivo discutir e esgotar os sentidos e as diferenças entre os conceitos de autoridade e poder, entendemos que não foi possível abordar um sem abordar o outro. Entretanto, compreendemos também que, ainda que tais conceitos e experiências tenham relação com disciplina, obediência e capacidade de liderar ou comandar, os modos através dos quais eles se mostram são diferentes, sobretudo quando se trata do âmbito familiar. Nesse sentido buscamos mostrar quais as formas através das quais estas noções podem se apresentar na família, buscando diferenciá-las, até porque a possibilidade concreta para a construção da adaptação ativa à realidade se dá a partir da autoridade e não do poder. No poder predomina a vontade de um que submete ao outro de acordo com o seu interesse e desejo. Nesta relação não se contempla a família como um horizonte mais amplo no qual não apenas são satisfeitas as necessidades básicas, mas principalmente as necessidades relativas às exigências originárias (MAHFOUD, 2012) que todo ser humano possui, como o amor, a liberdade e a justiça.

Sabemos da complexidade do assunto e entendemos que nossas considerações e resultados não esgotam as respostas para as problemáticas que o envolvem. Isto posto, e acreditando na relevância do tema, esperamos que possam surgir mais estudos e pesquisas nesse sentido. A possibilidade de trazer algumas reflexões e considerações gerais sobre o processo de construção da adaptação ativa à realidade em função da autoridade na família significou “problematizar o óbvio”, ou seja, tentar não reproduzir o discurso tão difundido da “crise da autoridade”, mas antes buscar entender alguns traços deste fenômeno em suas diversas realidades, como também representações. Além disso, pensamos que quando se acredita que a família seja “um recurso para a pessoa e para a sociedade” (PETRINI, 2003), não podemos nos alienar desta discussão acerca das possibilidades quanto às novas fronteiras da autoridade, sobretudo quando se trata da educação familiar. É preciso que pais/famílias, escolas e sociedade se apresentem para essa discussão que está relacionada não só a construção dos sujeitos sociais, como também às questões éticas e políticas relativas à construção da sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A. et al. **Adolescência**. Trad. Ruth Cabral. Porto Alegre: Artes Médicas, 1980.

ABRAMO, H. W. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais** (Org.). Caderno; Ação Educativa; São Paulo, novembro, 2005.

ADAMSON, G. Aprendizaje en la Psicología Social. **Escuela de Psicología Social del Sur**, Buenos Aires. Disponível: <http://psicologiasocial.com.ar/escuela/aprendizaje-en-la-psicologia-social/>. Acesso em: 10 de julho de 2017.

_____. **O ECRO de Pichon-Rivière**. Trad. Marco A.F. Velloso. Artigo publicado no site do InterPsic: <http://www.interpsic.com.br/saladeleitura/ECroPichon.html>, São Paulo, 2000.

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Temas básicos da sociologia**. Trad. São Paulo: Editora Cultrix, 1956.

AGUIAR, W; BOCK, A; OZELLA, S. **A orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica**. In: BOCK, A.; GONÇALVES, M. G.; FURTADO, O. (Orgs.). **Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2002. p.163-178.

ALMEIDA, L. P de. Para uma caracterização da Psicologia social brasileira. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, 2012, 32 (num. esp.), p. 124-137.

ALVES, R. R.; **Família patriarcal e nuclear: conceito, característica e transformações**. UFG/UCC; Praça universitária – Area II UCG, Goiânia, Goiás, 2009.

AMPARO, D. M. do; GALVÃO, A. C. T.; BIASOLI ALVES, P.; BRASIL, K. T.; KOLLER, S. H. Adolescentes e jovens em situação de risco psicossocial: redes de apoio social e fatores pessoais de proteção. **Estudos de psicologia**, v. 13, n. 2, ago, 2008, Natal, 165-174.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

_____. **A Condição humana**. Trad. Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

_____. **Sobre a violência**. Trad. André de Macedo Duarte. 7ª. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

ARIÈS, P. **A História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

AVENA, M. E. **Vínculo familiar contemporâneo: ressonâncias no processo de socialização**. Dissertação de mestrado, ano: 2013; Universidade Católica do Salvador/Programa de Pós-graduação em família na sociedade contemporânea.

BARBOSA, P.V. **O desenvolvimento da autonomia adolescente**: contexto, valores, estilos educativos e a legitimidade da autoridade parental. Tese de doutorado apresentada ao PPG em Psicologia da URGs, Porto Alegre, RS, 2014.

BAUMAN, Z. **Amor líquido** – Sobre a fragilidade dos laços humanos. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar – Ed. 2004.

_____. **Vida líquida**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar: Ed., 2000.

_____. **O Mal estar da pós-modernidade**. Trad. Mauro Gama, Claudia Martinelli Gama; revisão técnica Luis Carlos Fridman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed. 1998.

BAUMAN, Z.; DONSKIS, L. **Cegueira moral – perda da sensibilidade na modernidade líquida**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

BENDASSOLLI, P. **A cultura da performance**. Fator humano. GV Executivo. Vol.3 nº4 Nov. 2004 A Jan. 2005. Disponível em bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/gvexecutivo/article/download/34605/33411 Acesso em 11 de outubro de 2017.

BERNARDO, T. L.; CLEPS, G. D. G. **Um estudo da classe média no Brasil**: uma nova classe ou uma nova sociedade? XI - Encontro nacional da ANPEGE: A diversidade da geografia brasileira: escalas e dimensões da análise e da ação; 9 a 12 de outubro, 2015.

BIASOLI-ALVES, Z. M. (2001). Crianças e adolescentes: a questão da tolerância na socialização das gerações mais novas. Em Z. M. BIASOLI-ALVES; R. FISCHMAN (Orgs.), **Crianças e adolescentes**: construindo uma cultura da tolerância (pp.79- 93). São Paulo: EDUSP.

BIRMAN, J. Tatuando o desamparo. In: M. R. CARDOSO (Org.). **Adolescentes** (pp. 25-43). São Paulo: Escuta, 2006.

_____. Adolescência sem fim? Peripécias do sujeito no mundo pós-edipiano. In M. R. CARDOSO, e F. MARTY (Orgs.). **Destinos da adolescência** (pp.81-105). Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de política**. Tradução Luis Guerreiro Pinto. 11. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.

BOCK, A. M. B. (1997). **As aventuras do Barão de Münchhausen na Psicologia**: Um estudo sobre o significado do fenômeno psicológico na categoria dos psicólogos. Tese de Doutorado não publicada. Curso de Pós-Graduação em Psicologia Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo - SP.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. 7ª. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003, 322p.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, C.; PASSERON, J. C. **A profissão de sociólogo**: preliminares epistemológicas. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira, Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BRICCHETTO, O. **Estilos de Coordinacion**. Apostila. Ediciones Cinco. Primeira Escola Fundada por E. Pichon-Rivière. R. 5º ano, Aula no. 16, Estilos Coordinacion, 1981.

BRÍGIDO, E. I. Michel Foucault: uma análise do poder. **Direito Econômico e Socioambiental**, Curitiba, v. 4, n. 1, 56-75, jan./jun, 2013.

CALLIGARIS, C. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2014.

CASTRO, M.G. **Famílias segundo Juventudes ou entre jovens e família – e no caminho tem uma pedra, ou uma esfinge? A sexualidade**. Texto apresentado na Mesa redonda da SEDE, 2012.

CARTA CAPITAL. **Drogas e adolescência** – Entrevista com Dr. Dartiu Xavier. Nov. 2010. <https://www.cartacapital.com.br/educacao/drogas-e-adolescencia> . Acesso em: 15 ago. 2017.

CARVALHO, A. M. A; BASTOS, A. C. S; RABINOVICH, E. P.; SAMPAIO, S. M. R. Vínculos e redes sociais em contextos familiares e institucionais: uma reflexão conceitual. **Psicologia em estudo**, 11, 3, p. 589-598, 2006.

CERVENY, C. **Intergeracionalidade** – heranças na produção de conhecimento. São Paulo: Roca, 2011.

CLAES, M. **O universo social dos adolescentes**. Trad. Sandra Campos. Instituto Piaget. Coleção: Horizontes pedagógicos, 2007.

CORRÊA, M. Repensando a família patriarcal brasileira. Notas para o estudo das formas de organização familiar do Brasil. **Cad. Pesq.**, São Paulo, (37): 5-16, Mai. 1981.

CORSO, M.; CORSO, D. Game over. In Associação Psicanalítica de Porto Alegre. **Adolescência entre o passado e o futuro**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1997.

COUTINHO, L. G. **Adolescência e errância** – destinos do laço social no contemporâneo. Rio de Janeiro: Nau: FAPERJ, 2009. 230p.

CRUZ, L. M.; BARBOSA, V. D. T. J. Perfil das publicações científicas brasileiras sobre a Psicologia Social pichoniana. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, Salvador, 2016; 5(1): 14-23

DAUBER, L.; SILVA, A. V. da. **O papel do pai na sociedade contemporânea**. Interbio v. 7 n. 2, ISSN 1981-3775, 2013.

DELORY-MOMBERGER, C. C.G. Braga; M. C. Passegi. Trad. **A Condição biográfica**. Ensaio sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Natal: Edufrn, 2012.

DESLANDES, S.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social** – teoria, método e criatividade. 33ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

DIAS, C. M. de S. B. A literatura brasileira sobre Avós na atualidade: as diversas facetas do cuidar. In: **Família no Brasil** (Orgs.) Ana Cecília de Souza Bastos [et al] Curitiba: Juruá, 2015. 596p. Coleção Família e Interdisciplinaridade.

DONATI, P. **Manual de Sociologia de la família**. Ediciones Universidad de Navarra, S.A. (EUNSA). Trad. Manuel Herrera Gomez y Sonia Pagés Luis. Pamplona, 2003.

_____. **Família no século XXI**: abordagem relacional. São Paulo: Paulinas, 2008.

DONATI, P.; SOLCI, R. (Orgs.). **I Beni relazionali**: che cosa sono e qualieffetti producono. Torino: Boringhieri, ed., 2011.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (ECA): Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata – 9. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, p. 207, 2010. Acesso em: 16 ago. 2017.

EHRENBERG, A. **O culto da performance** – Da aventura empreendedora à depressão nervosa. 2ª. ed. Editora: Idéias & letras; 240p. 2016.

ENSINO FUNDAMENTAL. Regulamentação. <http://portal.mec.gov.br/>, 2015.

FABRIS, F. A. **Pichon-Rivière** – Um viajero de mil mundos. Gênese e irrupción de um pensamiento nuevo. 1ª. ed. Buenos Aires: Polemos, 2007.

FARR, R. **As raízes da Psicologia Social moderna**. Petrópolis: Vozes, 1999.

FERES-CARNEIRO, T.; MAGALHÃES, A. S. A parentalidade nas múltiplas configurações familiares contemporâneas. Em Rabinovich, E., Moreira, L. (Orgs.). **Família e parentalidade**: olhares da Psicologia e da História. Curitiba: Juruá, 2011.

FERREIRA, M. C. **A Psicologia Social Contemporânea**: Principais Tendências e Perspectivas Nacionais e Internacionais. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 2010, Vol. 26 n. especial, pp. 51-64.

FLEXOR, M. H. O. **História da família no Brasil** (Parte I). (Orgs): Ana Cecília de Souza Bastos [et al] Curitiba: Juruá, 2015. 596p. Coleção Família e interdisciplinaridade.

FIGUEIREDO, L. C. Saindo da adolescência (2006). In: SAVIETTO, B. B. **Juventude e família na contemporaneidade**: um desamparo sem fim? Revista interinstitucional de psicologia, 5 (1), jan-jun, USP, 2012, 23-35, 2012

FONSECA, C. Fabricando família: políticas públicas para o acolhimento de jovens em situação de risco. In: JAQUET, C.; COSTA, L. F. (Orgs). **Família em mudança**. São Paulo: Companhia Ilimitada, p. 215-244, 2004.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Microfísica do poder**. 6ª. ed. Trad. Roberto Machado. RJ – Edições Graal, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da Autonomia** – saberes necessários à prática educativa. 51^a. ed. RJ: Paz e Terra, 2015.

FREYRE, G. **Casa Grande e Senzala**. 22. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1983.

FREITAS, M. V. de. Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais (Org.). **Caderno Ação Educativa**, São Paulo, novembro, 2005.

FREUD, S. **Psicologia de grupo e análise do ego**. Vol. XVIII (1920-22) Trad. de James Strachey. VIII + 134 p. Disponível em: <http://www.freudonline.com.br/livros/volume-18/vol-xviii-2-psicologia-de-grupo-e-a-analise-do-ego-1921/>.

FROTA, A. M. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, RJ, v. 7, n. 1, p. 147-160, abr. 2007.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **O direito de ser adolescente**: oportunidade para reduzir a vulnerabilidade e superar desigualdades. Brasília: UNICEF, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2010.

GIULIANI, C. A Construção do conceito de adolescer e o problema relacionado à gravidez na adolescência. **XXVII Simpósio Nacional de História** - Conhecimento histórico e diálogo social, Natal, 2013.

GIUSSANI, L. **Educar é um risco**. Trad. Neófito Oliveira, Bauru: EDUSC, 2004.

GUARESCHI, P. O que é mesmo Psicologia Social? Uma perspectiva crítica de sua história e seu estado hoje. In: JACÓ-VILELA, AM. SATO, L., orgs. **Diálogos em psicologia social** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012. 482 p.

GLOBO.COM. **Dinheiro e pressão na escola são as maiores causas de ansiedade para jovens no Brasil**. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/dinheiro-e-pressao-na-escola-sao-as-maiores-causas-de-ansiedade-para-jovens-no-brasil.ghtml>>. Acesso em: 14 set. 2017.

GLOBO.COM. **Depressão a principal doença da adolescência**. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/saude/depressao-principal-doenca-da-adolescencia-12588925#ixzz4obHgNjMn>, 2017

GONZÁLEZ REY, F. L. **O Social na Psicologia e a Psicologia Social** – A emergência do sujeito. Trad. Vera Lúcia Mello Joscelyne. 3^a. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2012.

Hall, G. S. (1904). **Adolescence**: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education. New York: Appleton.

HAN, BYUNG-CHUL. **A Sociedade do cansaço**. Trad. Enio Paulo Gianchini. 2ª. ed ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HORKHEIMER, Max. **Autoridade e família**. Teoria crítica I. Tradução: Hilde Cohn. São Paulo: Perspectiva, 1992. 236 p.

_____. **Teoria Crítica**: uma documentação. Trad. Hilde Cohn. São Paulo: Perspectiva, 2006.

HOUZEL, D. (2007). As implicações da parentalidade. Em M. C. P. Silva e L. Solis-Ponton. Ser pai, ser mãe. **Parentalidade**: um desafio para o terceiro milênio (pp. 35-42). São Paulo: Casa do Psicólogo.

HURSTEL, F. Autoridade e transmissão da “dívida da vida”: uma função fundamental dos pais. **Epistemologia** (BH), v. 3, n. 2, p. 163-173. 2006.

IBGE: <http://noticias.r7.com/brasil/noticias/censo-perfil-da-familia-brasileira-mudou-com-enteados-e-casamentos-informais-20111116.html>. 2011.

_____: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/14298-asi-censo-2010-unioes-consensuais-ja-representam-mais-de-1-3-dos-casamentos-e-sao-mais-frequentes-nas-classes-de-menor-rendimento.html>, 2013.

_____: <http://labsfac.ufsc.br/2016/05/23/dados-do-ibge-queda-substancial-no-tamanho-das-familias-brasileiras/2016>.

KEHL, M. R. A Teenagização da cultura ocidental. In: **Caderno Mais**. São Paulo: Folha de São Paulo, 1998. <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs20099809.htm>.

_____. Juventude como sintoma da cultura, 2010. Outro Olhar. **Revista de Debates** Mandato Vereador Arnaldo Godoy (PT), v 5, n.4, Belo Horizonte, p. 42-53. Nov. 2007. Disponível em: <http://outrascrateras.blogspot.com/2010/08/juventude-como-sintoma-da-cultura.html>.

_____. Em defesa da família tentacular. In: GROENINGA, G; PEREIRA, R. (Orgs) **Direito de família e psicanálise**: rumos a uma nova epistemologia. Rio de Janeiro: Imago. 2003. p. 163-176. Disponível em: <http://www.fronteiras.com/artigos/maria-rita-kehl-em-defesa-da-familia-tentacular>.

_____. **A depressão cresce a nível epidêmico**. Entrevista Caros Amigos, Ed. 146. Por Ana Maria Straube, Camila Martins, Hamilton Octavio de Souza, Luana Schabib, Tatiana Merlino; 2009. Disponível em: <https://www.carosamigos.com.br/index.php/grandes-entrevistas/6082-entrevista-maria-rita-kehl>

KNOBEL, M. Síndrome da adolescência normal. In: ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência Normal**. 9ª ed. Porto Alegre, Artes Médicas, 1981. p. 24- 62.

LANE, S. T. M. A Psicologia social e uma nova concepção de homem para a Psicologia. In: Lane & W. Codo (Orgs.), **Psicologia social: o homem em movimento** (pp. 10-19). São Paulo: Brasiliense. 2012.

LANE, S.; CODO, W. (Orgs.). (1984). **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense. 2012.

LEÓN, O. D. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In: **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais** (Org.). Caderno Ação Educativa. São Paulo, novembro, 2005.

LIPOVETSKY, G.; SERROY, J. **A cultura-mundo: resposta a uma sociedade desorientada**. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

LIPOVETSKY, G. **A felicidade paradoxal – Ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo**. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

_____. O império de efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LLOSA, M. V. **A sociedade do espetáculo – uma radiografia do nosso tempo e da nossa cultura**. Trad. Ivone Benedetti. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

MAIA, A. C. Sobre a analítica do poder de Foucault. **Tempo Social**, São Paulo, 7, 83-103, outubro de 1995.

MACHADO, R. (1986) **Foucault, a filosofia e a literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

MAHFOUD, M. **Experiência elementar em psicologia: aprendendo a reconhecer**. Brasília, DF: Universa e Belo Horizonte, MG: Artesã, 2012.

MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: eduel, 2003. p.11-25.

MARQUES, L. C. **Novas elaborações psicanalíticas sobre a sexualidade feminina a partir do declínio da lógica fálico edípica**; Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Psicologia, 2004.

MARTIN, C. La parentalité: une question politique. Em Coum, D. (Org.). **La famille change-t-elle?** (pp. 53-64). Paris: Editions Érès, 2006.

MARTINS, J. B. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/jun/jul/Ago, no. 26, 2004.

MARTÍNEZ, M. G.; BORTOLAZZO, A. Adolescencia y tecnologías de la comunicación - aportes desde la epistemología de la complejidad. **Question – Vol. 1, N.º 37**, Universidad Nacional de La Plata, Argentina, 2013.

MELUCCI, A. **Por uma sociologia reflexiva** - pesquisa qualitativa e cultura. Trad. Maria do Carmo Alves do Bonfim. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MILANI, F. Adolescente, escola e sociedade rumo à maturidade. **Dois Pontos - Teoria e Prática em Educação**, v. 4, n. 36, jan./fev. 1998.

_____. JESUS, R.D. P; BASTOS, A. C. **Revista Educação**. Ano XXIX, n. 2 (59), p. 369 – 386, Porto Alegre, RS, Maio/Ago. 2006.

MILHORANCE, F. Depressão é principal doença da adolescência. **O Globo**, Rio de Janeiro, 26 jun. 2014. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/saude/depressaoprincipal-doenca-da-adolescencia-12588925>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

MINAYO, M. C. S. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista pesquisa qualitativa**. São Paulo (SP), v.5, n. 7, p. 01-12, abril, 2017.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S.; GOMES, R. (Org.). **Pesquisa social** – teoria, método e criatividade. 33ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MONTEIRO, R. A.; GONÇALVES, T. G.; REFOSCO, L.; MACEDO, M. M. K. O processo adolescente e as funções parentais na realidade contemporânea. **Diaphora**-Revista da Sociedade de Psicologia do Rio Grande do Sul, 12(1), jan/jul, 107-113, 2011.

MOREIRA, Lúcia; CARVALHO, Ana M. A. (Orgs.) **Família e educação: olhares da psicologia**. Coleção família na sociedade contemporânea. São Paulo: Paulinas, 2008.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

NARANJO, C. **Mudar a educação para mudar o mundo** – o desafio do milênio. Trad. Eneida Ludgero da Silva e Mara R. Grebogy. Brasília: Verbena, 2015, 352 p.

OLIVEIRA, E. C. de. O bullying na escola: Como alunos e professores lidam com esta violência? Revista Fundamentos, V.2, n.1, 2015. **Revista do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade**. Disponível em: Disponível em: www.ojs.ufpi.br/index.php/fundamentos/article/download/3727/2184. Acesso em: XXXX

OLIVEIRA FILHO, J. F. G. de. Problematizações a respeito do poder em Hannah Arendt e Michel Foucault. In: VII Encontro & IV Ciclo Hannah Arendt: por amor ao mundo, 2013, Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, 2013.

ONURBR. (2017) ONU: depressão atinge 11,5 milhões de brasileiros <http://www.infonet.com.br/noticias/saude/ler.asp?id=197194>, 03/03/2017

OUTEIRAL, J. **Adolescer** – Estudo revisados sobre adolescência. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2003.

OUTEIRAL, J. Famílias e contemporaneidade. **Jornal de Psicanálise**, São Paulo, 40(72): 63-73, jun, 2007.

OZELLA, S. Adolescência: uma perspectiva crítica. In: **Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas** /Coordenação Maria de Lourdes Jeffery Contini; organização Sílvia Helena Koller. Rio de Janeiro. Conselho Federal de Psicologia, 2002. 144 p.; 23 cm

OZELLA, S.; LIEBESNY, B. Projeto de vida na promoção da saúde. In: **Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas** /Coordenação Maria de Lourdes JefferyContini; organização Sílvia Helena Koller. Rio de Janeiro. Conselho Federal de Psicologia, 2002. 144 p.; 23 cm

PÂMPOLS, C. F. A construção histórica da juventude. In: (org). CACCIA-BAVA, Augusto; PÂMPOLS, Carles Feixa; CANGAS, Yanko Gonzáles. **Jovens na América Latina**. [tradução Augusto Caccia-Bava]. São Paulo: Escrituras Editora, 2004.

PEIXOTO, C. E.; CICCHELLI, V.; SINGLY, F. (Orgs). **Família e individualização**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

PEIXOTO, C. E. As transformações familiares e o olhar do Sociólogo. Prefácio. In: **Sociologia da Família contemporânea**. SINGLY, F. Trad. PEIXOTO, C. E. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

PETRINI, G. ; CAVALCANTI, V. R. S. Família, sociedade e subjetividades – uma perspectiva multidisciplinar. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2005.

PETRINI, G. Necessidades movem o mercado, exigências originais movem a pessoa e a história. In **Experiência elementar em psicologia: aprendendo a reconhecer**. Brasília, DF: Universa e Belo Horizonte, MG: Artesã, 2012.

PETRINI, G. Introdução. In: **O pai na sociedade contemporânea**. MOREIRA, L. V. C. M.; PETRINI, G.; BARBOSA, B. de F. (Orgs.). Bauru, SP: EDUSC, 2010.

PETRINI, G. A Figura paterna: dimensão dramática das relações entre pais e filhos. In : **Paternidade na sociedade contemporânea – O envolvimento paterno e as mudanças na família**. MOREIRA, L. V. C. ; RABINOVICH, E. ; ZUCOLOTO, P. C. S. V. (Orgs). Curitiba : Juruá, 2016.

_____. **Notas para uma olhar mais adequado à família**. Aula inaugural – UCSAL Programa de pós-graduação em Família na sociedade contemporânea. Jan/2016.

_____. **Pós Modernidade e Família: um itinerário de compreensão**. Bauru-SP: EDUSC, 2003.

_____. Vida familiar – a busca de satisfação em meio a ambiguidades. In: BASTOS, A. C. S.; MOREIRA, L. V. C.; PETRINI, G.; ALCANTARA, M. A. R. (Orgs). **Família no Brasil – Recurso para a pessoa e Sociedade**. Curitiba – Juruá, 2015.

PETRINI, G.; ENGELMANN, F. Dádiva, tempo e sacrifício: espaços possibilitadores para a satisfação das exigências originais nas relações familiares. In: **Relações famílias**. MOREIRA, L. V. C. M. (Org). Curitiba: CRV, Vol.2., 2016.

PICHON-RIVIÈRE, E. **O processo grupal**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **Teoria do vínculo**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

_____. **Diccionario de términos y conceptos de psicología social**. Compilado por Joaquín Pichon-Rivière y col. Nueva Visión. Buenos Aires – Argentina, 1997.

_____. **Ecologia, Ecologia Humana e Psicologia Social**. Aula ditada por E. P. R. na Primeira Escola Privada de Psicologia Social de Tucuman. Nov. 1969.

POPULUS E FUNDAÇÃO VARKEY. PESQUISA. GLOBO.COM. **Dinheiro e pressão na escola são as maiores causas de ansiedade para jovens no Brasil**. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/dinheiro-e-pressao-na-escola-sao-as-maiores-causas-de-ansiedade-para-jovens-no-brasil.ghtml>>. Acesso em: 14 de setembro de 2017.

PORRECA, W. A Família como lugar privilegiado para a socialização dos filhos. In: **O pai na sociedade contemporânea**. MOREIRA, L. V. C.; PETRINI, G.; BARBOSA, F. B. (Orgs). Bauru, SP: EDUSC, 2010.

PRATTA, E. M. M.; SANTOS, M. A. (2007, agosto). Família e adolescência: a influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros. **Psicol. Estud.** [on-line], (12) 2. Recuperado em 20 de junho de 2010, de <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413>.

QUIROGA, A. P. de **Matrices de aprendizaje**: constitución del sujeto en el proceso de conocimiento. 7. ed. Buenos Aires: Ediciones Cinco, 1997.

_____. **Enfoques y perspectivas en Psicología Social** – desarrollos a partir del pensamiento de Enrique Pichon-Rivière. 6ª. ed. - Buenos Aires: Ediciones Cinco, 1997.

_____. **Crisis, procesos sociales, sujeto y grupo** – desarrollos en Psicología Social a partir del pensamiento de Enrique Pichon-Rivière. 1ª. ed. Buenos Aires: Ediciones Cinco, 1998.

_____. **Observación en Psicología Social**. Aula ministrada no curso de Psicologia Social da Primeira Escola Privada de Buenos Aires-Argentina, 2010.

_____. **Os grupos e a queixa**. Temas de Psicologia Social. Trad. Graciela Chatelain e Lígia Maria Santos. Publicação da Primeira Escola Privada de Psicologia Social Fundada por E.P.R; Setembro, 2009, no. 27, Ediciones Cinco, Buenos Aires, Argentina.

_____. **Identidade, inclusão social e saúde mental**. Palestra da abertura das I Jornadas Latino-Americanas de Psicologia Social e III Encontro em homenagem a E. P. R., 2005 Salvador-BA.

QUIROGA, A. P. de; FREIRE, P. **El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichon-Rivière**. Trad. Beatriz Romero. 6ª.ed. Buenos Aires: Ediciones Cinco, 2000.

QUIROGA, A. P. de; RACEDO, J. **Crítica de la vida cotidiana**. Buenos Aires: Ediciones Cinco, 1996.

RABINOVICH, Elaine; MOREIRA, Lúcia. (Orgs.). **Família e parentalidade: olhares da psicologia e da história**. Curitiba: Juruá, 2011.

RABINOVICH, E. P.; BASTOS, A. C. S. Famílias e projetos sociais: analisando esta relação no caso de um quilombo em São Paulo. **Psicologia em estudo**, 12, 1, 2007, p. 3-11.

RABINOVICH, E. P.; SÁ, S. M. P. Relações fraternas na família. In: Relações **familiares**. MOREIRA, L. V. C. (Org.) Curitiba: CRV, 2016.

RACEDO, J.; QUIROGA, A. **Crítica de la vida cotidiana**. Buenos Aires: Ediciones Cinco, 1996.

RENAUT, A. **O fim da autoridade**. Coleção: Epistemologia e sociedade, sob a direção de Antonio Oliveira Cruz. Trad. Felipe Duarte, Éditions Flammarion, 2004.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social** – métodos e técnicas. Colaboradores José Augusto de Souza Peres... (et al), São Paulo: Atlas, 1985.

ROCHA, N.; BARRETO, M.; PASSOS, E. (Ogrs.). **Instrumentos qualitativos de pesquisa**. Salvador: Étera, 2015.

ROCHA, A. P. R.; GARCIA, C. A. A adolescência como ideal cultural contemporâneo. **Psicol. cienc. prof.** vol.28 no.3 Brasília, 2008

ROUSSEAU, J. J. **Emílio (ou Da educação)**. São Paulo: Martins Fontes, 1762/1999.

ROUDINESCO, E. **A família em desordem**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2003.

ROUGIER, H. **Pedagogia vincular: confluências, debates y bosquejos**. Com la colaboracion de Graciela Hernandez. Editorial de la Universidad nacional de Rosario. Rosario, Argentina, 2000.

SALATA, A. R. Who is Middle Class in Brazil? A Study on Class Identities. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 58, n. 1, p. 111-149, mar. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582015000100111&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 nov. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/00115258201540>

SAMARA, E. M. **A família brasileira**. São Paulo: Brasiliense, Coleção tudo é história, 71. 1998.

_____. **O que mudou na família brasileira?** (Da colônia à atualidade). Psicologia, USP, vol. 13, n. 2, São Paulo, 2002.

SAMPAR, R. E. Poder e liberdade em Hannah Arendt In: VII Encontro & IV Ciclo Hannah Arendt: por amor ao mundo, 2013, Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, 2013.

SANTOS, B. R. dos. Dezoito anos de ECA: a inclusão de crianças e adolescentes no estado de direitos brasileiro. **Revista Inclusão Social**, V. 2, n. 2, abr-set, p. 152-154, Brasília, 2007.

SANTOS, W. P. dos.; LISBOA, W. T. Características psicossociais e práticas de consumo dos “nativos digitais”: implicações, permanência e tendências na comunicação organizacional. **Comunicação & mercado/UNIGRAN** – Dourados – MS, vol. 03, n. 06, p. 98-110, jan-jun, 2014.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum. A ciência, o direito e a política na transição paradigmática. Volume 1. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estud.** - CEBRAP [online]. 2007, n.79, pp.71-94. ISSN 0101-3300. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>.

SARACENO, C. **Sociologia da família**. Lisboa: Editorial, 1997.

SARTI, C. A. Contribuições antropológicas para o estudo da família. **Psicologia-USP**, São Paulo, v. 3, n. 1/2, p. 69-76, 1992.

SARTI, C. A. Algumas questões sobre famílias e políticas sociais. In: JAQUET, C.; COSTA, L. F. (Orgs). **Família em mudança**. São Paulo: Companhia limitada, 2004, p. 193-214.

SAVIETTO, B. B. Juventude e família na contemporaneidade: um desamparo sem fim? **Revista interinstitucional de psicologia**, 5 (1), jan-jun, USP, 2012, 23-35, 2012.

SCABINI, E. (1992). **Ciclo de vida familiar e de saúde familiar**. Manuscrito não publicado. Universidade Católica do Sagrado Coração. Milão, Itália.

SCABINI, Eugenia; RANIERI, Sonia. Família com filhos adolescentes: a perspectiva relacional. Tradução de Miriã Alves Ramos de Alcântara. In: **Família e parentalidade: olhares da psicologia e da história**. Curitiba: Juruá Editora, 2011.

SCHOEN-FERREIRA, T. H.; AZNAR-FARIAS, M.; SILVARES, E. F. de M. Adolescência através dos séculos. **Psic.: Teor. e Pesq.** [online]. 2010, vol.26, n.2, pp.227-234. ISSN 0102-3772. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722010000200004>.

SEMIONATO-TOZO. **Família e adolescência**: a influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros. PRATTA, E. M. M.; SANTOS, M.A. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 247-256, maio-ago, 2007.

SENNET, Richard. **Autoridade**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Record, 2014.

_____. **A Corrosão do caráter** – o desaparecimento das virtudes com o novo capitalismo. Trad. Marcos Santarrita. 1ª ed. Rio de Janeiro: Best bolso, 2012.

_____. **Juntos** – Os rituais, os prazeres e a política da cooperação. Trad. Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SILVA, A.; SANTOS, A.; CID, C. Entrevista. In: DESLANDES, S.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social** – teoria, método e criatividade. 33ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

SILVA, A. V da.; DAUBER, L. O Papel do pai na sociedade contemporânea. *Interbio* v.7 n.2 2013 - ISSN 1981-3775; Disponível em: http://www.unigran.br/interbio/paginas/ed_anteriores/vol7_num2/arquivos/artigo7.pdf. Acesso em: 06 maio de 2017.

SINGLY, F. de. **Sociologia da família contemporânea**. Trad. Clarice Ehlers Peixoto. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

SINGLY, F. O nascimento do indivíduo individualizado e seus efeitos na vida conjugal e familiar. In: PEIXOTO, C. et al. **Família e individualização**. Rio de Janeiro: FGV, 2000. p.13-9.

SOARES, R. L.; TOLEDO, L. C. Autoridade e família: análise da produção e periódicos na área de psicologia. In: Simpósio de Estudos e Pesquisas da Faculdade de Educação – UFG, 19., 2010, Goiânia. **Anais eletrônicos...**Goiânia: UFG, 2010. Disponível em: <<https://anaisdosimpósio.fe.ufg.br/up/248/o/1.2.2013>. Acesso 10 de Maio de 2016.

SPOSITO, M. Estudos sobre juventude em educação. **Revista Brasileira de Educação** Mai/Jun/Jul/Ago 1997 N° 5 Set/Out/Nov/Dez 1997 N° 6, USP, São Paulo, 1997.

TAPERMAN, D. Família, Parentalidade e época: Articulações possíveis. Em RABINOVICH, E.; MOREIRA, L. (Orgs.). **Família e Parentalidade: olhares da psicologia da história**. Curitiba: Juruá, 2011.

TARAGANO, F. A Enrique Pichon-Rivière, Mestre do pensamento científico e da arte de pensar, meu profundo afeto e reconhecimento. In: **Teoria do vínculo**. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

TEIXEIRA, B.; BRANDÃO, D.; NASCIMENTO, V. Narrativa. In: DESLANDES, S.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social** – teoria, método e criatividade. 33ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

THEBORN, G. **Sexo e poder**. A família no mundo, 1900-2000. São Paulo: Contexto, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O seu filho (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **“Vínculo parental, autoridade e adolescências: Caminhos e descaminhos para a “adaptação ativa à realidade”**, a qual tem como objetivo geral investigar a experiência de autoridade presente no vínculo parental, buscando sua relação com a “adaptação ativa à realidade” do adolescente. O trabalho será realizado no Colégio em que seu (sua) filho (a) estuda e contará com a autorização prévia desta instituição, será desenvolvido pela pesquisadora Maura Espinheira Avena como requisito para conclusão do Curso de Doutorado sob a orientação do Prof. Dr. João Carlos Petrini e está vinculado ao Programa de Pós-graduação em Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica de Salvador (UCSAL). Solicitamos o seu consentimento, autorizando a participação de seu (sua) filho (a) em um trabalho de grupo operativo, instrumento que permite um espaço de discussão e reflexão, no qual será realizada a observação participante como técnica que possibilitará a coleta de dados. Neste espaço, como disparadores para o trabalho, serão utilizados recursos audiovisuais, como músicas e vídeos. No decorrer do trabalho e de maneira adaptada às atividades do grupo, poderá ser aplicado um questionário para cada participante, caso seja constatada a necessidade. Devido ao curto período de duração do trabalho, o mesmo será gravado para facilitar o registro dos dados. Compreendemos que este estudo pode trazer alguns riscos, sendo estes, sobretudo, de natureza psicológica ou emocional, tendo em vista que estão sendo trabalhados conteúdos relativos à vida cotidiana das famílias; entretanto, tais riscos serão minimizados devido ao fato de a pesquisa estar sendo realizada dentro do escopo do trabalho que faz parte do cronograma e conteúdo da coordenação psicopedagógica do Colégio, contando, pois, com este suporte e acompanhamento. Nesse sentido, qualquer tipo de demanda individual ou grupal que possa surgir durante o processo contará com este suporte. Sendo autorizada a participação de seu (sua) filho (a), o (a) senhor (a) não terá qualquer tipo de despesa ou gasto material. Este documento contém duas vias e o (a) senhor (a) receberá e ficará com uma cópia na qual consta o telefone e o e-mail da pesquisadora e do orientador desta pesquisa, que também poderá esclarecer suas dúvidas sobre o projeto, agora ou em outro momento. A participação de seu (sua) filho (a) não é obrigatória e, a qualquer momento, o (a) senhor (a) poderá desistir de autorizá-lo (a) a participar e retirar seu consentimento, sem que haja qualquer prejuízo na sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Em atendimento à Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, este projeto será submetido à apreciação do CEP (Conselho de Ética em Pesquisa) e os resultados obtidos serão utilizados para fins científicos, sendo resguardados o sigilo das informações e a confidencialidade dos dados em todas as fases do estudo. Entendemos que este estudo trará alguns benefícios como a possibilidade de abordar um assunto de relevância social que é a relação entre família e autoridade que, de modo geral, não tem sido discutido nem nas famílias e nem nas escolas, local onde esta questão também aparece cotidianamente. A pesquisa possibilitará esta discussão e a conexão entre estas duas instituições através do adolescente, tendo em vista que relaciona a educação formal-escolar e informal-familiar com as modalidades de subjetividade que vêm sendo gestadas através das novas concepções de família e autoridade, podendo dar suporte no desenvolvimento de estratégias de superação de dificuldades relativas às relações inseridas neste contexto.

APÊNDICE B - DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO DO SUJEITO DA PESQUISA

Eu li e discuti com o investigador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO. Eu tive a oportunidade de fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Cidade: _____ . Data: _____ / _____ / _____ .

Eu, _____, declaro que, após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, autorizo a participação do meu (minha) filho (a) na presente Pesquisa.

Assinatura do responsável

Cel.:

E-mail:

Pesquisadora: Maura Espinheira Avena

CPF: 507492855-91; Cel.: 071- 91650073 - mauravena@bol.com.br

Orientador: João Carlos Petrini (CPF: 372936568 15)

Cel.: 071-9964-5252 – jcpetrini@terra.com.br

Universidade Católica do Salvador UCSal

Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea

Av. Cardeal da Silva, 205 – Salvador/ BA. CEP 40.231-902/ Tel. 55 (71) 3203-8969.

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica do Salvador – CEP/UCSal

Endereço: Av. Cardeal da Silva, n. 205 – Federação – Salvador/BA – CEP: 40231-902

Tel: (71) 3203-8913 | Email: cep@ucsal.br

APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO

Título do Projeto: Vínculo parental, autoridade e adolescências: Caminhos e descaminhos para a “adaptação ativa à realidade”.

Investigador: Maura Espinheira Avena

Local da Pesquisa: Colégio

Endereço:

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa cujo objetivo é investigar a experiência de autoridade presente no vínculo entre pais e filhos, visando compreender a influência desta autoridade nas atitudes do adolescente frente a sua vida cotidiana. Trata-se de um trabalho que busca observar e identificar a perspectiva do adolescente em relação à autoridade dos pais e como esta perspectiva afeta suas interações com as pessoas e com o mundo que o cerca. Para que tais objetivos sejam alcançados e caso você decida participar, esta participação será através de um trabalho em grupo chamado “grupo operativo”, que será desenvolvido em sala de aula, juntamente com seus colegas, uma vez na semana, com carga horária de cinquenta minutos, durante o período de dois meses. O grupo operativo é instrumento que permite um espaço de discussão e reflexão, no qual será realizado um tipo de observação como técnica que possibilitará o registro de dados. No decorrer do processo e de maneira adaptada às atividades do grupo, você deverá responder a um questionário. Este estudo deverá ter o consentimento prévio de seus pais e da instituição de ensino, estando adequado ao conteúdo e cronograma de atividades da Coordenação Psicopedagógica da mesma, contando, portanto, com seu acompanhamento e suporte. Esta forma de proceder nos possibilita afirmar que qualquer tipo de risco, seja de natureza psicológica ou emocional, poderá ser previsto e minimizado. Sua participação é voluntária e, caso você decida não participar, não terá nenhum prejuízo nas suas relações com família ou escola. O trabalho terá todo sigilo em relação a tudo que for discutido e o material só será utilizado para fins científicos sem, no entanto, expor qualquer nome de qualquer participante do grupo ou informações obtidas. Entendemos que este estudo trará alguns benefícios como a possibilidade de abordar um assunto de relevância social que é a relação entre família e autoridade que, de modo geral, não tem sido discutido nem nas famílias e nem nas escolas, local onde esta questão também aparece cotidianamente. Se você ou os responsáveis por você tiver (em) dúvidas com relação ao estudo, direitos do participante, ou, no caso de riscos relacionados ao estudo, você deve contatar o (a) Investigador (a) do estudo: Maura Espinheira Avena, telefone fixo número: (71) 3351-9224 e celular (71) 9165-0073. Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como um participante de pesquisa, você pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da Universidade Católica do Salvador (UCSal). O CEP é constituído por um grupo de profissionais de diversas áreas, com conhecimentos científicos e não científicos que realizam a revisão ética inicial e continuada da pesquisa para mantê-lo seguro e proteger seus direitos.

APÊNDICE D - DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO SUJEITO DA PESQUISA

Eu li e discuti com o investigador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade de fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma cópia assinada e datada deste Documento DE ASSENTIMENTO INFORMADO.

NOME DO ADOLESCENTE	ASSINATURA	DATA
---------------------	------------	------

NOME DO INVESTIGADOR	ASSINATURA	DATA
----------------------	------------	------

Pesquisadora: Maura Espinheira Avena
 CPF: 507492855-91; Cel.: 071- 91650073 - mauravena@bol.com.br
 Orientador: João Carlos Petrini (CPF: 372936568 15)
 Cel.: 071-9964-5252 – jcpetrini@terra.com.br
 Universidade Católica do Salvador UCSal
 Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea
 Av. Cardeal da Silva, 205 – Salvador/ BA. CEP 40.231-902/ Tel. 55 (71) 3203-8969.

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica do Salvador – CEP/UCSal
 Endereço: Av. Cardeal da Silva, n. 205 – Federação – Salvador/BA – CEP: 40231-902
 Tel: (71) 3203-8913 | Email: cep@ucsal.br

APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa: “Vínculo parental, autoridade e adolescências: Caminhos e descaminhos para a “adaptação ativa à realidade”, a qual tem como objetivo geral investigar a experiência de autoridade presente no vínculo parental, buscando sua relação com a “adaptação ativa à realidade” do adolescente. O trabalho será realizado no Colégio em que seu (sua) filho (a) estuda e contará com a autorização prévia desta instituição, será desenvolvido pela pesquisadora Maura Espinheira Avena como requisito para conclusão do Curso de Doutorado sob a orientação do Prof. Dr. João Carlos Petrini e está vinculado ao Programa de Pós-graduação em Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica de Salvador (UCSAL). Solicitamos a sua participação através de uma entrevista que será realizada na reunião de pais deste Colégio, com data prevista para 03/12/16, diminuindo, assim, qualquer tipo de dificuldade que possa haver em relação a sua participação. Quanto aos riscos, esta entrevista pode gerar certo desconforto, na medida em que será gravada, mas, como o trabalho está sendo realizado junto à coordenação psicopedagógica do Colégio, o (a) senhor (a) contará com este espaço para poder se colocar a qualquer tempo. Sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, o (a) senhor (a) poderá desistir de participar e retirar seu consentimento, sem que haja qualquer prejuízo na sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Este documento contém duas vias e o (a) senhor (a) receberá e ficará com uma cópia na qual consta o telefone e o e-mail da pesquisadora e do orientador que poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto agora ou posteriormente. Em atendimento à Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, este projeto será submetido à apreciação do CEP (Conselho de Ética em Pesquisa) e os resultados obtidos serão utilizados para fins científicos, sendo resguardados o sigilo das informações e a confidencialidade dos dados. Entendemos que este estudo trará alguns benefícios como a possibilidade de abordar um assunto de relevância social que é a relação entre família e autoridade que, de modo geral, não tem sido discutido nem nas famílias e nem nas escolas, local onde esta questão também aparece cotidianamente. A pesquisa possibilitará esta discussão e a conexão entre estas duas instituições através do adolescente, tendo em vista que relaciona a educação formal-escolar e informal-familiar com as modalidades de subjetividade que vêm sendo gestadas através das novas concepções de família e autoridade, podendo dar suporte no desenvolvimento de estratégias de superação de dificuldades relativas às relações inseridas neste contexto.

APÊNDICE F - DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO DO SUJEITO DA PESQUISA

Eu li e discuti com o investigador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Cidade: _____ Data: _____/_____/_____.

Eu, _____, declaro que, após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, aceitei participar desta Pesquisa.

Assinatura do participante

Cel.:

E-mail:

Pesquisadora: Maura Espinheira Avena

CPF: 507492855-91; Cel.: 071- 91650073 - mauravena@bol.com.br

Orientador: João Carlos Petrini (CPF: 372936568 15)

Cel.: 071-9964-5252 – jcpetrini@terra.com.br

Universidade Católica do Salvador UCSal

Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea

Av. Cardeal da Silva, 205 – Salvador/ BA. CEP 40.231-902/ Tel. 55 (71) 3203-8969.

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica do Salvador – CEP/UCSal

Endereço: Av. Cardeal da Silva, n. 205 – Federação – Salvador/BA – CEP: 40231-902

Tel: (71) 3203-8913 | Email: cep@ucsal.br

APÊNDICE G - ROTEIRO TEMÁTICO PARA O GRUPO OPERATIVO

1. Estabelecimento do enquadre; estabelecimento do vínculo entre pesquisadora e participantes; explicação da pesquisa – objetivos e propósitos.
2. Tema: Família
3. Tema: Família
4. Tema: Jogos internos do colégio
5. Tema: Comandar e liderar
6. Tema: Como me vejo?
7. Tema: Regras e limites
8. Tema: Regras e limites
9. Tema: O adolescente no mundo da tecnologia
10. Tema: Eu e a comunidade
11. Tema: O que significa autoridade?
12. Tema: Autoridade de família
13. Tema: Cooperação e competição
14. Tema: O autoritarismo nos vínculos
15. Tema: Reflexões sobre o trabalho – aprendizagens e dificuldades

APÊNDICE H – QUESTIONÁRIO

Data da aplicação: _____

No. de identificação: _____

I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome: _____

Sexo: _____

Marque sua turma: A () B () C ()

II. FAMÍLIA E AUTORIDADE:

1. Seus pais são casados? () Sim () Não

2. Você mora com:

() Pai, mãe e irmãos () Pai () Mãe () Pai e irmãos
() Mãe e irmãos () Avós () Pais e avós () Outra opção

3. Qual o nível de escolaridade de seus pais ou responsáveis?

() Superior () Fundamental () Médio () Não sei

4. Quem da família é responsável por você na Escola?

() Pai () Mãe () Pais () Tio (s)
() Avó (s) () Outro

5. Sua família ajuda você nas atividades escolares?

() Sempre () Nunca () Raramente () Às vezes

6. Você deseja construir uma família parecida ou igual a sua?

() Não () Sim () Talvez

7. O que você gosta na sua família?

8. O que você não gosta na sua família?

9. O que você mudaria na sua família?

10. O que você aprendeu de mais importante com sua família?

11. Marque quem você reconhece como sendo uma autoridade; marque apenas uma opção:

- Pai Avós Mãe
 Professor Pai e mãe Todas as opções são autoridade

12. Marque uma palavra que você acha que têm relação com a palavra 'autoridade':

- Respeito Responsabilidade Crescimento
 Liderança Poder

13. Seus pais são exemplo de autoridade para você?

- Sim, sempre Não Sim, mas só às vezes

Por quê? _____

14. Você reconhece a autoridade de seus pais ou responsáveis?

- Sim, sempre Não, nunca Sim, mas só às vezes

Por quê?

15. Leia com atenção e marque apenas uma das opções. Você se vê como uma pessoa:

- Dependente Tímido (a) Comunicativo (a)
 Cooperativa Acomodado Criativa

16. Cite um exemplo de uma pessoa que faça parte de sua vida ou de uma pessoa da vida pública que você considera como uma autoridade:

APÊNDICE I - ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Data: _____ Código de identificação: _____

Nome: _____

1. Você poderia contar alguma experiência que mostre a relação com a autoridade em sua família de origem?
2. Fale sobre a relação de autoridade com seu (s) filho (s).
3. O que você pensa sobre a autoridade na família?
4. Gostaria de acrescentar algo sobre o assunto?