

Oliveira, N. L. de A.; Torres, C. C.; Medeiros, C. P. de; Paiva, I. L. de; & Bezerra, M. A. As Contribuições da Psicologia para o Fortalecimento da Gestão Democrática numa Escola Pública de Natal/RN

As Contribuições da Psicologia para o Fortalecimento da Gestão Democrática numa Escola Pública de Natal/RN

The Contributions of Psychology to the Strengthening of Democratic Management in a Public School from Natal/RN

Nívia Lúcia de Andrade Oliveira¹
Camila Costa Torres²
Cynthia Pereira de Medeiros³
Ilana Lemos de Paiva⁴
Marlos Alves Bezerra⁵

Resumo

Este relato de experiência trata de uma intervenção realizada em um estágio profissionalizante em Psicologia, de ênfase socioinstitucional, no espaço escolar. A partir das demandas levantadas na instituição, objetivou-se ativar e manter o Conselho Escolar de modo atuante, propiciando sua participação nos processos decisórios. Para isso, realizaram-se oficinas com cada segmento da comunidade escolar, como também se assessorou o Conselho, após formado. Alguns resultados obtidos foram a emergência de demandas e necessidades de cada segmento, a disponibilidade para participar no Conselho Escolar, bem como a formação do próprio Conselho.

Palavras-chave: intervenção psicológica; gestão democrática; conselho escolar.

Abstract

This experience report is an intervention conducted in a professional internship in Psychology, with socio-institutional emphasis, in the school environment. From the demands raised in the institution, the aim was to activate and keep the School Board active, enabling its participation in the decision making processes. For this, workshops were conducted with each segment of the school community, and the Board, after organized, was assisted. Some results were the emergence of demands and needs from each segment, the willingness to participate in the School Board, as well as the organization of the Board itself.

Keywords: psychological intervention, democratic management, school board.

¹ Psicóloga. Mestranda em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Endereço para correspondência: Rua Jacarandá, 7.909, Cidade Satélite, Natal, RN, CEP: 59.067-530. Endereço eletrônico: psiniviaandrade@gmail.com

² Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília. Professora adjunta do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

³ Psicanalista. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora do curso de graduação e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Membro do GT ANPEPP - Psicanálise, Infância e Educação.

⁴ Doutora em Psicologia Social pelo Programa Integrado de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora adjunta do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

⁵ Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professor adjunto do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Membro do Observatório da População Infante Juvenil em Contextos de Violência (OBIJUV).

Introdução

Este relato de experiência é fruto de um estágio curricular do curso de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, durante o ano de 2010, na ênfase *Psicologia e Processos Sócio-Institucionais*, em acordo com os parâmetros curriculares nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Em tal estágio, objetivou-se o fortalecimento de quatro equipamentos sociais de uma comunidade de Natal/RN, a fim de contribuir para a integração da sua rede socioassistencial. Para tanto, contou-se com a participação de quatro grupos de alunos, supervisionados por professores de diferentes áreas e perspectivas teórico-metodológicas da Psicologia, a saber: Psicologia Comunitária, Psicologia Escolar/Educacional e Psicologia Organizacional e do Trabalho. A intervenção aqui relatada ocorreu no espaço institucional de uma escola pública do município.

Compreende-se a escola em relação com o contexto sócio-histórico-cultural no qual está inserida, de modo que essa reflita tais desdobramentos na sua realidade. Nesta reflexão, interessa saber como os determinantes históricos desembocam em processos de caráter político no interior da escola, especificamente no que tange à gestão democrática. Cardoso (1995) nos ajuda a compreender:

Tanto o conceito de gestão quanto o de democracia não se originam no interior da escola. No entanto, a escola como campo privilegiado de intervenção política e ideológica, traz, na sua essência pedagógica, a possibilidade de construção de novos paradigmas e práticas que priorizem a via democrática em si e na sociedade. Dessa forma, o sentido democrático de gestão ... está intimamente ligado aos valores da sociedade, da cultura. (pp. 144-145)

Para compreender em que momento se instituiu a gestão democrática escolar no Brasil, faz-se necessário resgatar os marcos históricos que delineiam o surgimento desta perspectiva de gestão. O período de transição democrática vivenciado pelo país a partir da década de 1980 – fruto da vitalização do movimento popular e da incapacidade do período autocrático-burguês reproduzir-se em virtude da profunda recessão econômica em que colocou o Brasil –, possibilitou a introdução de inúmeras reformas no campo constitucional no que se refere à ampliação do processo de democracia (Netto, 2006). Isso se refletiu claramente na promulgação da Constituição

de 1988, reconhecida como Constituição Cidadã, e se expandiu para o campo das políticas sociais:

Desde a redemocratização do país, houve mudanças acentuadas na educação brasileira, com destaque para a aprovação e promulgação da Constituição Federal de 1988, que garantiu uma concepção ampla de educação e sua inscrição como direito social inalienável, bem como a partilha de responsabilidade entre os entes federados e a vinculação constitucional de recursos para a educação. No âmbito das políticas educacionais, destacaram-se, sobremaneira, as modificações de ordem jurídico-institucional. (Dourado, 2007, p. 926)

Nessa conjuntura, consolidam-se os debates sobre democratização do sistema educacional, sobretudo a descentralização da gestão nas unidades escolares. Segundo Marques (2006), o processo de descentralização abre possibilidades para a participação social, uma vez que há o deslocamento dos centros decisórios para as relações internas da escola, a partir da participação da comunidade escolar em sua gestão. Assim, há uma tentativa de estabelecer relações horizontalizadas, superando o tradicional centralismo administrativo, no qual as decisões são tomadas de “cima pra baixo”.

Marques (2006) ainda sinaliza que uma gestão escolar democrática se caracteriza não só pela descentralização, mas também pela eleição direta para dirigentes escolares e pela criação de Conselhos Escolares. Desse modo, tais elementos se constituem mecanismos que asseguram a participação da comunidade escolar.

Outro marco regulatório de suma importância para a sedimentação da gestão democrática na escola foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, que resgatou a gestão democrática – já assegurada pela Constituição de 1988. A LDB, ao tratar dos princípios do ensino, coloca no seu artigo 3º, parágrafo VIII, a adoção da gestão democrática do ensino público. Reforça-o em seu artigo 14º:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou Equivalentes. (LDB, 1996, p. 7)

Ainda no que diz respeito à compreensão de uma gestão democrática, Libâneo (2004) discute alguns princípios fundamentais que devem ser considerados quando a escola decide se orientar por

Oliveira, N. L. de A.; Torres, C. C.; Medeiros, C. P. de; Paiva, I. L. de; & Bezerra, M. A. As Contribuições da Psicologia para o Fortalecimento da Gestão Democrática numa Escola Pública de Natal/RN

tal perspectiva, entre os quais: autonomia da instituição; envolvimento da comunidade escolar nos processos decisórios; formação continuada para os conselheiros; avaliação compartilhada das ações empreendidas na escola; e, por fim, relações entre os membros da comunidade escolar calcada na busca de objetivos comuns. Desse modo, a democratização da gestão por meio do Conselho Escolar adquire vitalidade, por se constituir num dos meios para a democratização nas relações de poder que se colocam no interior da escola. Ou seja, o Conselho é um mecanismo capaz de promover a destituição da dominação de uma só pessoa, superando a lógica monocrática de funcionamento da direção escolar (Mendonça, 2001).

De acordo com a definição de Conselho Escolar, na cartilha *Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania* (Ministério da Educação [MEC], 2004), este é um órgão colegiado composto por representantes da comunidade escolar (pais/ou responsáveis, alunos, professores e funcionários) e local; é responsável pela promoção da gestão democrática em razão de possuir representantes de cada segmento da comunidade escolar, de modo que cada segmento traz para a discussão suas respectivas demandas, a fim de que a gestão da escola seja guiada a partir deles. Acrescenta-se, ainda, que o Conselho se caracteriza por ser uma instância de discussão, negociação e decisão, no qual a hierarquia dos cargos é substituída pela representatividade dos diversos interesses e necessidades dos segmentos da escola (Marques, 2006).

Segundo o MEC (2004), o Conselho tem quatro funções principais, quais sejam: as de ordem deliberativa dos aspectos pedagógicos, administrativos/ou financeiros; as de ordem consultiva, no sentido de apresentar sugestões à direção, principalmente quando solicitado para resolver questões de cunho mais complexo; as de ordem fiscalizadora, a fim de acompanhar as ações pedagógicas, financeiras e administrativas, bem como aprovar o plano de orçamento realizado pela direção; e, por fim, de ordem mobilizadora, no que tange à promoção da participação dos segmentos envolvidos.

Outras funções do Conselho Escolar são: garantir a gestão democrática da escola; zelar pela qualidade do ensino; assegurar a articulação da escola com a comunidade externa; acompanhar e fiscalizar ações empreendidas pela instituição, divulgando-as; coordenar e fiscalizar eleições diretas para gestores da escola; elaborar relatórios anuais, analisando o desempenho da escola e dos gestores; propor medidas que venham a contribuir

com o melhor funcionamento da instituição; e manter articulação com a Secretaria da Educação (Marques, 2006).

Vale ressaltar que o Conselho também é o sustentáculo do projeto político pedagógico da escola, pois é responsável por elaborá-lo – em função da sua composição representativa dos vários segmentos da comunidade escolar. Essa função é fundamental, posto que o projeto político pedagógico seja um reflexo dos elementos socioculturais de identidade da realidade local, tornando-se “expressão coletiva do esforço da comunidade escolar na busca de sua identidade e, nesse sentido, como uma das principais expressões da autonomia escolar” (Mendonça, 2001, p. 93).

A partir da discussão acima, compreende-se a importância do Conselho por este se constituir num espaço privilegiado no qual todos os segmentos da comunidade escolar podem expressar suas necessidades e ideias, dialogando, discutindo, refletindo sobre as mesmas. Isso reafirma a ideia de que “numa gestão compartilhada, as pessoas aprendem a exigir qualidade de conteúdos e aprendem a gerir o processo, sendo corresponsáveis nas ações definidas pela escola, concepções de política e avaliação dos resultados” (Marques, 2006, p. 518).

Nessa perspectiva, este relato de experiência entende o Conselho como uma via de democratização das relações de poder, de modo que sua ativação pode contribuir para descentralização e concretização da gestão democrática na escola-alvo da intervenção aqui relatada.

O Contexto da Experiência

Ao entrar em campo, compartilhando da dinâmica de funcionamento da escola, foi possível enxergar as contradições inerentes a tal instituição: desde a adoção de uma gestão democrática para gerir seus processos decisórios até as dificuldades encontradas para a descentralização e a participação da comunidade escolar em tais processos.

A identificação desta problemática ocorreu a partir da elaboração de uma avaliação institucional cujos parâmetros foram construídos sob perspectivas da Psicologia Escolar/Educacional, Psicologia Organizacional e do Trabalho e Psicologia Comunitária. Para construção desta avaliação, realizou-se entrevista semiestruturada e individual com professores, funcionários e equipe gestora. Estes participantes foram questionados a respeito da função desempenhada por cada um na escola, dos objetivos do trabalho, das dificuldades enfrentadas e do modo como procediam diante

destas, dos pontos facilitadores e problemáticos da instituição, entre outras questões. Além dessa estratégia, realizou-se observação participante de reuniões, das situações-problema que emergiam no cotidiano escolar e dos processos de trabalho no setor pedagógico.

A reflexão que se coloca diz respeito a como a Psicologia pode contribuir na intervenção desta realidade, sem perder de vista o caráter político que orienta os pressupostos teórico-metodológicos da mesma. Por outro lado, o profissional precisa estar atento aos limites e às possibilidades que se estabelecem no campo da intervenção, pois são estes elementos que delimitam possíveis dificuldades e alcances que permearão a sua atuação (Yamamoto, 2007).

Assim, a intervenção aqui relatada objetivou facilitar a ativação e manutenção do Conselho Escolar de modo atuante, propiciando sua participação nos processos decisórios. A partir disso, julgou-se pertinente realizar um trabalho com cada segmento que compõe a comunidade escolar (pais/responsáveis, professores, alunos e funcionários), com o intuito de sensibilizá-los no tocante a sua participação nos processos decisórios da escola.

Os Caminhos Percorridos

A oficina *Venha participar da escola você também*, primeira estratégia desenvolvida, dividiu-se em três momentos: aplicou-se uma técnica de dinâmica de grupo contextualizada com cada segmento da comunidade escolar; expuseram-se slides contendo informações operacionais de como se forma um Conselho, o que é e para que serve; e, por último, abriu-se espaço para refletir sobre as dificuldades que os participantes enfrentam na escola, a fim de identificar suas necessidades e seus interesses, discutir sobre democratização da gestão escolar, abordando o Conselho como um meio onde se poderia levantar suas demandas e propor soluções para elas. Ao final de cada oficina, pedia-se aos interessados que se candidatassem ao Conselho, para posterior eleição.

O primeiro momento de intervenção ocorreu com os alunos. Devido ao número significativo destes, realizaram-se eleições de líderes de sala, para, em tal processo, inculcar noções de democracia, representatividade e participação. Foram editados trechos do filme *A Fuga das Galinhas* a fim de oferecer elementos para a discussão. A visão de liderança resgatada pelo filme está ancorada numa perspectiva horizontalizada, em que o líder baseia sua ação no diálogo, na participação, no pensar em

conjunto. Introduziu-se, ainda, uma breve definição do que é o Conselho Escolar, indicando que o líder eleito poderia representar todos os alunos da escola neste órgão. Após essa discussão, construiu-se o perfil de líder de sala que os estudantes gostariam que os representasse e iniciou-se a candidatura.

O segundo momento com os alunos ocorreu apenas com líderes e vice-líderes eleitos, realizando-se a oficina *Venha participar da escola você também*. A dinâmica escolhida visou trabalhar os aspectos de interdependência do grupo, visto que os alunos apresentavam algumas dificuldades de articulação entre si. Para tanto, recorreu-se à *Técnica da rede*. Assim, os participantes foram instruídos sobre sua execução: um rolo de barbante passaria de mão em mão e quem estivesse com a sua posse tinha que enrolar seu dedo à linha, se apresentar aos demais, trazer alguma problemática que os alunos enfrentavam na escola e jogar o rolo para alguém mantendo o dedo enrolado à linha. Ao término, as linhas do barbante formavam uma grande teia encadeada por fios. Esse exercício facilitou a promoção de aproximações, identificações e interlocuções entre os participantes, uma vez que compartilharam as dificuldades que enfrentam na instituição.

O segundo grupo que participou da oficina *Venha participar da escola você também* foi composto por funcionários. A dinâmica trabalhou a integração, uma vez que cada equipe de técnicos (secretaria, ASG, biblioteca, portaria, cozinha) operacionaliza suas atividades de modo isolado, havendo escassa comunicação entre eles, o que provocava dificuldades na identificação de seus interesses e necessidades. Para esta oficina, criou-se a técnica *Amigo secreto dos nomes*. Após instruções e sorteio, os participantes teriam que se apresentar ao grupo como se fossem a pessoa que retirou no sorteio, informando a profissão, o objetivo do seu trabalho e as dificuldades que enfrenta para desempenhá-lo. Por exemplo, uma das secretárias sorteou o nome de sua colega que desempenha a função de merendeira na escola; assim, a secretária teria que falar como se fosse a merendeira. Posteriormente, ao término do *Amigo secreto dos nomes*, pedia-se que contassem o seu cotidiano na escola, a fim de conhecerem o trabalho um do outro, de modo a produzir uma reflexão acerca das questões a serem levadas por este segmento ao Conselho.

A terceira oficina aconteceu com os professores. A dinâmica utilizada pretendeu suscitar discussões a respeito da sua responsabilidade pelas queixas apresentadas, uma vez que muitos deles demonstravam frágil participação nos processos decisórios da escola. Utilizou-se a *Técnica dos*

balões, em que os partícipes colocaram dentro de um balão um papel em que anotaram uma problemática da instituição; depois, pedia-se que enchessem o seu balão e se movimentassem pela sala suspendendo-o com o cuidado de não o deixarem cair. Após este momento, aos poucos, os professores voltaram a se sentar, mas, antes de fazê-lo, deixaram o seu balão sob a responsabilidade daqueles que continuavam mantendo-o suspenso. À medida que algumas pessoas se retiravam, crescia a quantidade de “balões problemas” que, cada vez mais numerosos, impossibilitavam a suspensão pelo grupo cada vez menor.

Outra questão relevante para esta categoria foi o cotidiano do trabalho do professor, marcado pela falta de tempo e duplicidade de vínculos empregatícios, dificultando sua participação no Conselho. Além da responsabilização e das dificuldades que enfrentam com *o ser professor*, refletiu-se sobre a definição de Conselho como uma estratégia que possibilita mudanças no funcionamento da escola e que pode se refletir no andamento do seu trabalho.

O segmento dos pais foi o último grupo em que se realizou a oficina *Venha participar da escola você também*. Considerou-se pertinente utilizar uma técnica de apresentação dos pares, pedindo que informassem seus nomes, quantos filhos possuíam na escola, em que série se encontravam, problemas vivenciados pela instituição que os preocupavam na condição de pais. Assim, a dinâmica tornou-se um espaço de compartilhamento, tendo como objetivo os partícipes se conhecerem uns aos outros e discutirem possíveis demandas que levariam ao Conselho.

Resultados e Discussão

A abertura de um espaço de escuta para discutir as dificuldades de cada segmento que compõe a comunidade escolar – professores, alunos, funcionários e pais – permitiu o levantamento de problemáticas relacionadas à dinâmica de funcionamento da escola, bem como a uma discussão em torno do lugar do Conselho Escolar como estratégia para levantar soluções para as mesmas. Tal situação converge com a perspectiva de Conselho Escolar trazida por Mendonça (2001), que o entende como um meio que promove a destituição do poder centrado numa só pessoa, a partir do momento em que se consideram as demandas e necessidades dos segmentos que compõem a comunidade escolar.

A oficina realizada com os alunos foi uma das mais bem sucedidas, pois esses se implicaram

bastante no processo de levantamento de necessidades. Trouxeram suas opiniões a respeito de: metodologia de ensino; estrutura física da escola; projetos do governo federal que funcionam na instituição, bem como questões relacionadas à lógica operativa da política de educação quanto à contratação de novos professores, que resulta, muitas vezes, na ausência de alguns deles, destacando como sentem os impactos disso em função de um quadro deficiente de professores. Como consequência dessa intervenção, despertou-se nos alunos o desejo de construírem um grêmio estudantil. A significativa implicação dos alunos na oficina reflete nos ganhos da escuta das suas necessidades para o funcionamento escolar.

O trabalho com o grupo de professores possibilitou articular suas dificuldades associadas às sugestões de mudanças. Isso foi interessante para o andamento da intervenção proposta, visto que muito deles detinham-se nas reclamações da instituição. Conseguiram, assim, ampliar a perspectiva para além das queixas relatadas, a partir de uma responsabilização para tentar solucioná-las. Mediante essa ação, os professores se sentiram implicados com a importância de ter seus representantes no Conselho, o que suscitou a efetiva candidatura para o processo eleitoral.

Quanto ao grupo de funcionários, embora a oficina realizada tenha possibilitado um espaço para colocação das necessidades do grupo, esta não foi suficiente para fazer emergir um candidato que representasse os seus interesses no Conselho. Os discursos trazidos expressavam as problemáticas vivenciadas, mas o que predominou foi uma descrença quanto ao poder de atuação do Conselho frente às mesmas. A continuidade do trabalho, no entanto, permitiu a candidatura de um representante do grupo.

Algumas dificuldades foram enfrentadas no trabalho com os pais, notadamente a mobilização dos mesmos para participar das reuniões convocadas. Com este segmento, em função do pequeno número de participantes no primeiro encontro, realizou-se nova convocação e um segundo encontro foi efetivado. Em ambos, a principal demanda referiu-se ao deficiente quadro de professores e conseqüente quantidade de horários vagos, bem com o déficit que isso vem provocando no processo de aprendizagem dos seus filhos, fato que corrobora uma das preocupações dos alunos. No primeiro encontro, um dos pais presentes se candidatou para representá-los e, no segundo, foi possível a inscrição de outro pai.

Com o Conselho constituído, a partir das eleições realizadas com cada segmento e turno, foi convocada a primeira reunião que teve como pauta:

Oliveira, N. L. de A.; Torres, C. C.; Medeiros, C. P. de; Paiva, I. L. de; & Bezerra, M. A. As Contribuições da Psicologia para o Fortalecimento da Gestão Democrática numa Escola Pública de Natal/RN

levantamento de metas e objetivos; eleições para os cargos internos de secretário, presidente e vice-presidente, bem como a discussão do regimento interno e elaboração do cronograma de encontros até o final do ano.

Os conselheiros decidiram que a pauta dos encontros seguintes seria: discussão acerca do seu projeto político pedagógico, fiscalização da utilização dos recursos da escola, elaboração do calendário escolar e do cronograma dos encontros do Conselho para o ano seguinte. Reiterou-se a importância da divulgação das decisões do Conselho para a comunidade escolar.

Pode-se perceber que as questões contempladas na pauta deste Conselho estão em consonância com as funções principais que o mesmo deve desempenhar, conforme MEC (2004), a saber: funções de ordem deliberativa, fiscalizadora, consultiva e mobilizadora.

É imprescindível que se discuta também alguns limites que nortearam esta ação. Uma das maiores dificuldades encontradas foi atuar em defesa dos limites e possibilidades de mudanças numa instituição, ao mesmo tempo em que os discursos expressavam uma crença na ineficácia e na incapacidade do Conselho frente às questões da comunidade escolar.

Outro limite vivenciado no processo refere-se à própria política da educação. Neste ponto, exigia-se uma leitura crítica, a fim de visualizar as limitações da política social para a transformação daquela realidade (Yamamoto, 2007). No entanto, o trabalho também não podia perder de vista as possibilidades concretas de mudanças daquele contexto, a fim de evitar impotência e paralisação diante das problemáticas vivenciadas pela escola.

O norte da intervenção, no que diz respeito à implicação dos participantes, foi provocar/motivar/estimular/sensibilizar os sujeitos a assumir a responsabilidade pela dinâmica de funcionamento da escola da qual fazem parte. Assim, se problematizava junto a eles a possibilidade de pensar a escola a partir de outra perspectiva, provocando a reflexão acerca de qual postura poderiam adotar na construção de uma relação diferente com a escola, contribuindo com a mudança de atitudes.

É válido ressaltar que a proposta de intervenção também tinha como pretensão horizontalizar a operacionalização da cadeia de comando da escola, por meio de maior autonomia das equipes, bem como facilitar a comunicação entre direção e comunidade escolar, a fim de que haja uma maior democratização nos processos decisórios da instituição. No entanto, até onde foi possível acompanhar, não se pode afirmar que a existência

de um Conselho Escolar garanta uma gestão mais descentralizada. Isso só poderia ser avaliado após um prazo significativo de atuação do Conselho.

Considerações Finais

A intervenção apontou algumas possibilidades para a atuação do psicólogo no espaço educacional. No decorrer da ação, tornou-se imprescindível não perder de vista que os instrumentos teórico-metodológicos de que o profissional lança mão no campo de intervenção trazem consigo uma série de implicações políticas que tensiona as relações de poder numa instituição. Isso se constituiu numa questão ética e política, visto que, a cada intervenção realizada, essa perspectiva norteava posicionamentos diante da realidade apresentada.

Nesse sentido, este relato tem como função anunciar o quanto a Psicologia como ciência e profissão pode contribuir com a construção de processos de democratização no espaço escolar. Por outro lado, é evidente que a democracia, como prática concreta ao nível das instituições, ainda é uma vivência problemática. Cabe lembrar que a sociedade brasileira ainda carrega a herança de um passado de autoritarismo que atravessa sujeitos, instituições, práticas sociais.

Assim, pode-se dizer que, a partir de reflexões sobre processos de democratização, a proposta de intervenção cumpriu com o objetivo de ativar o Conselho Escolar na instituição que reclama a participação da comunidade escolar, de modo que seus membros possam oferecer suas contribuições e colocar suas necessidades, para que, assim, a escola da qual fazem parte possa ser reflexo de uma construção coletiva.

Referências

Cardoso, J. J. (1995). Gestão compartilhada da educação: a experiência catarinense. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 76(182/183), 139-170.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1988). Brasília.

Dourado, L. F. (2007). Políticas e gestão da educação básica do Brasil: limites e perspectivas. *Educação e Sociedade*, 100(28), 921-946.

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, seção 1. Brasília, DF.

Oliveira, N. L. de A.; Torres, C. C.; Medeiros, C. P. de; Paiva, I. L. de; & Bezerra, M. A. As Contribuições da Psicologia para o Fortalecimento da Gestão Democrática numa Escola Pública de Natal/RN

Libâneo, J. C. (2004). *Organização e gestão escolar: teoria e prática* (5a ed.). Goiânia: Alternativa.

Marques, L. R. (2006). Caminhos da democracia nas políticas de descentralização da gestão escolar. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 53(14), 507-526.

Mendonça, E. (2001). Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. *Educação & Sociedade*, 75(22), 84-108.

Ministério da Educação (MEC). (2004). *Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania*. Brasília: MEC.

Netto, J. P. (2006). *Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64*. São Paulo: Cortez.

Yamamoto, O. H. (2007). Políticas sociais, “terceiro setor” e “compromisso social”: perspectivas e limites do trabalho do psicólogo. *Psicologia & Sociedade*, 19(1), 30-37.

Recebido: 29/12/2011
Revisado: 30/04/2012
Aprovado: 07/05/2012

Vargas, M. M.; & Vasconcelos, T. T. de. Síndrome de Alienação Parental: Dificuldades na Rede de Atendimento e Alternativas para Prevenção

Síndrome de Alienação Parental: Dificuldades na Rede de Atendimento e Alternativas para Prevenção

Parental Alienation Syndrome: Difficulties in Service Network and Prevention Alternatives

Marlizete Maldonado Vargas¹
Tatiana Torres de Vasconcelos²

Resumo

A Síndrome de Alienação Parental (SAP) é um conjunto de sintomas decorrentes da interferência de um/a genitor/a, mediante distintas estratégias, com o objetivo de destruir, dificultar ou impedir a relação do/a filho/a com o outro genitor/a. Este trabalho tem por objetivo discutir as formas de intervenção através da rede de atendimento à infância e adolescência, de acordo com o marco normativo brasileiro e promover a reflexão sobre o papel dos profissionais e das instituições diante do fenômeno. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com estudo de um caso com dados coletados na situação de intervenção familiar realizada por um Conselho Tutelar da grande Aracaju/SE. Os resultados desse estudo apontam dificuldades no entendimento e intervenção adequados da rede de atendimento, indicam a necessidade de alternativas de prevenção às situações de SAP e sugerem como ação preventiva a mediação de conflitos familiares.

Palavras-chave: alienação parental; síndrome; prevenção; mediação de conflitos.

Abstract

The Parental Alienation Syndrome (PAS) is a set of symptoms resulting from the interference of a parent, by different strategies, aiming to destroy, obstruct or impede the relationship of the child with the other parent. This paper aims to discuss the forms of assistance through a network of care to children and adolescents, according to the Brazilian legal framework and to promote the reflection on the role of professionals and institutions in view of the phenomenon. This is a qualitative study of a case study with data collected in the situation of family intervention performed by a Guardian Council of the metropolitan region of the city of Aracaju. The results of this study point to difficulties in understanding and appropriate intervention of the service network, indicate the need for alternatives to prevent situations such as SAP and suggest preventive actions to mediation in family conflicts.

Keywords: parental alienation; syndrome; prevention; conflict mediation.

¹Doutora em Psicologia Ciência e Profissão pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Professora Titular do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Saúde e Ambiente da Universidade Tiradentes, SE. Endereço para correspondência: Universidade Tiradentes, Departamento de Psicologia, Avenida Murilo Dantas, 300, Farolândia, Aracaju, SE, CEP: 49.032-490. Endereço eletrônico: marlizete@uol.com.br

²Graduada em psicologia pela Universidade Federal de Sergipe. Especialização em Direito de Família e Políticas Sociais pela Universidade Federal de Sergipe. Endereço eletrônico: tati.tv@hotmail.com

Introdução³

Descrita pela literatura científica (Bolaños, 2002; Gardner, 2002; Segura, Gil & Sepúlveda, 2006) como uma síndrome da infância, a Síndrome de Alienação Parental (SAP) é caracterizada por um conjunto de sintomas que resultam do processo pelo qual um/a genitor/a transforma a consciência de seus filhos/as mediante distintas estratégias, com o objetivo de impedir, colocar obstáculos ou destruir seus vínculos com o/a outro/a genitor/a, afetando o desenvolvimento e a saúde emocional de crianças e adolescentes.

É uma síndrome inicialmente descrita pelo médico psiquiatra Richard Gardner em 1985, nos Estados Unidos. Devido ao aprofundamento científico sobre o assunto, apesar de não constar no DSM 4⁴, a APA (Associação Psiquiátrica Americana)⁵ provavelmente incluirá a caracterização da Síndrome de Alienação Parental no DSM 5, conforme noticiado pelo *Canadian Symposium for Parental Alienation Syndrome*, em Outubro de 2010, na cidade de Nova York.

No Brasil, a SAP vem ocupando espaço, principalmente, nas discussões do Direito de Família e da Psicologia Jurídica. Vem crescendo o número de artigos, livros, matérias e reportagens sobre assunto (Sousa, 2010), o que representa a necessidade de aprofundamento de estudos técnicos que fundamentem as intervenções, cada vez mais solicitadas pela sociedade aos profissionais da Psicologia.

É importante pontuar que o disparo para a discussão sobre o assunto aconteceu a partir de movimentos organizados⁶, principalmente de pais separados que, a partir da vivência de dor provocada pela SAP, também chamada de “Implantação de Falsas Memórias” (Dias, 2007), vêm se unindo e agregando forças para enfrentar e prevenir tais situações e pressionar as instâncias

jurídicas, legais e políticas a se posicionarem sobre o tema e a intervirem.

Dentre os avanços observados no Brasil, conquistados para o enfrentamento da Síndrome de Alienação Parental, está a publicação no Diário Oficial da União da Lei 12.318, que dispõe sobre a matéria da Alienação Parental. São deliberações de tal instrumento normativo: conceituar e caracterizar a SAP, garantir (em caso de início de SAP) a tramitação prioritária do processo na justiça, assegurando a garantia mínima de visitação assistida do genitor rejeitado e da criança ou adolescente e de perícia psicológica ou biopsicossocial.

Os avanços sociais, jurídicos, legais e científicos sobre o assunto SAP são significativos, porém ainda há muito que se fazer, principalmente em relação ao preparo técnico dos profissionais que estarão diretamente relacionados a esse tipo de problema, como conselheiros tutelares, promotores, juízes, peritos, dentre outros para assegurar direitos e garantias às crianças e adolescentes, bem como aos familiares envolvidos nesse fenômeno.

No exercício do trabalho do psicólogo com famílias, em programas socioassistenciais que fazem parte do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) – tanto na Proteção Social Básica quanto na Proteção Social Especial (PNAS, 2004) – e que se articulam com outros órgãos que compõem o Sistema de Garantia de Direitos, em especial o Conselho Tutelar⁷, é possível identificar pais e mães que depreciam um ao outro perante seus filhos. Além de inserir os filhos em disputas conjugais, na situação de divórcio, esse tipo de disputa pode ocasionar a Síndrome de Alienação Parental (SAP).

Gorvein (1999) já considerava que a situação de divórcio envolve, em si mesma, o temor de perda do amor e apoio dos pais, para crianças e adolescentes. A confusão a respeito do que é parental e do que é conjugal leva ao temor de que ambos os vínculos terminem. Frequentemente, os

³ Artigo elaborado a partir do trabalho de conclusão de curso de pós-graduação *lato sensu* em Direito de Família e Políticas Sociais apresentado por T.T. Vasconcelos, intitulado “Síndrome de Alienação Parental e rede de atendimento social: um diálogo necessário”. Programa de pós-graduação da Universidade Federal de Sergipe em parceria com a FAPESSE e a ESMP/ SE, 2010.

⁴ Abreviatura de *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - Fourth Edition* (Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais - Quarta Edição), publicado pela Associação Psiquiátrica Americana (APA) em Washington, 1994.

⁵ Recuperado em 22 de setembro de 2010, de http://www.cspas.ca/program_times.shtml

⁶ A exemplo da Associação de Pais Mães Separados (APASE) fundada em 13 de Março de 1997. (<http://www.apase.org.br/>)

⁷ *Conselhos Tutelares*: Os Conselhos Tutelares são órgãos públicos municipais, previstos no ECA (*Estatuto da Criança e do Adolescente*), cuja missão institucional é zelar pelo cumprimento dos direitos de crianças e adolescentes. Como sua criação gera despesas, cabe ao prefeito a iniciativa de criá-los. Têm caráter permanente e gozam de autonomia hierárquica no cumprimento de suas competências e atribuições, ou seja, não estão vinculados nem aos Conselhos de Direitos nem à Secretaria de governo a que pertencem. Cabe ao Conselho Municipal dos Direitos, sob fiscalização do Ministério Público (ECA, art. 139º), regulamentar, organizar o processo de eleição de seus membros pela comunidade e dar posse ao Conselho Tutelar. (Faleiros & Faleiros, 2008, pp. 83-84)

filhos imaginam, com a separação dos pais, uma situação de abandono por ambos.

Essa situação de vulnerabilidade da criança que vivencia o processo de divórcio dos genitores é um complicador, quando está diante de adultos que se utilizam desse estado de risco para inseri-la num conflito de lealdades no qual o amor de um genitor/a depende da rejeição pelo outro/a (Boszormenyi-Nagy & Spark, 2003).

Para o diagnóstico da SAP, Gardner (2002) considera importante notar a presença dos seguintes elementos: 1. Uma campanha de depreciação contra o genitor alienado; 2. Racionalizações fracas, absurdas ou frívolas para a depreciação; 3. Falta de ambivalência; 4. O fenômeno do “pensador independente”; 5. Apoio automático ao genitor alienador no conflito parental; 6. Ausência de culpa sobre a crueldade e/ou a exploração contra o genitor alienado; 7. A presença de encenações ‘encomendadas’; 8. Propagação da animosidade aos amigos e/ou à família extensa do genitor alienado.

A maioria dos autores, dentre estes o próprio Gardner, faz uma tímida referência à participação do genitor/a alienado/a no processo, descrevendo-o/a como vítima passiva do genitor/a alienador/a. No entanto, alguns autores como Bolaños (2002) têm aprofundado o papel de cada um dos sujeitos implicados na SAP, considerando a existência de uma dinâmica familiar alienante, onde todos têm participação importante. Avaliar os motivos do genitor alienador, tais como incapacidade para aceitar a ruptura do casamento, intenção de manter a relação através do conflito, desejo de vingança, evitação da dor, autoproteção, culpa, medo de perder os filhos e desejo de controle exclusivo são muito importantes no desenrolar do processo. Também devem ser consideradas a hipótese de patologia individual, a possibilidade de uma história prévia de abandono, alienação, abuso físico ou sexual, inclusive a perda da identidade (Bolaños, 2002; Gardner, 2002).

Para o genitor alienado, a rejeição do filho/a pode ser um motivo conveniente. Pode se tratar de uma pessoa com dificuldades em suas habilidades parentais e pouca sensibilidade em relação às necessidades dos filhos, ou mesmo ter uma história de dificuldade com a sua família de origem, estar acostumado a se manter no papel de vítima ou simplesmente ter medo da relação com os/as filhos/as. Habitualmente, está mais preocupado com a manipulação da outra parte do que com sua própria contribuição para o problema.

Estudar a SAP em profundidade implica em mergulhar no universo complexo e singular da família. Esse estudo prioriza a abordagem de família como um universo de relações que se

delimita pela história que se conta aos indivíduos desde que nascem, ao longo do tempo, por palavras, gestos, atitudes ou silêncios, e que será por eles reproduzida ou ressignificada, à sua maneira, dados os distintos lugares e momentos dos indivíduos na família (Sarti, 2006, 2007).

O objetivo desse estudo é discutir as formas de intervenção através da rede de atendimento à infância e adolescência, de acordo com o marco normativo brasileiro e promover a reflexão sobre o papel dos profissionais e das instituições diante do fenômeno da Síndrome da Alienação Parental (SAP).

Trata-se de uma pesquisa qualitativa através do estudo de um caso atendido por um Conselho Tutelar da Grande Aracaju, analisado sob a perspectiva da Rede Significações (Rossetti-Ferreira, Amorim, Soares-Silva, & Oliveira, 2008).

O Estudo de Caso

Esse trabalho é resultado de uma pesquisa qualitativa, conforme definida por Minayo, Deslandes, Cruz Neto e Gomes (1998), com uso da técnica de Estudo de Caso, através de entrevistas e relatos de atendimentos e encaminhamentos realizados num Conselho Tutelar da grande Aracaju/SE.

É importante contextualizar que o caso foi acompanhado pelo Conselho Tutelar antes da sanção da Lei n. 12.318 (2010), o que pode ter implicações importantes sobre o modo como foi conduzido na época. Entretanto, esta é apenas uma relativização necessária, pois se observa que, na prática, muitos conselheiros e técnicos da rede de atendimento ainda não tiveram acesso ao conteúdo da lei, nem às implicações mais genéricas da alienação parental.

Foi explicado aos entrevistados (conselheiros/as tutelares) que se tratava de um estudo sobre a interferência de um genitor sobre a relação do filho/a com o outro/a genitor/a e, a partir dos relatos indicativos de SAP, procedeu-se à escolha do caso que melhor ilustrava a situação e atendesse aos objetivos do estudo.

Para estruturar a análise dos dados da pesquisa, operou-se a decomposição artificial dos vários elementos da situação empírica. A partir do direcionamento da *RedSig* (Amorim, Vitoria, & Rossetti-Ferreira, 2000), a pessoa é considerada como parte de outros sistemas e se constitui a partir de relações pluridimensionais e complexas.

Na perspectiva da *RedSig* (Rossetti-Ferreira et al., 2008), o estudo sobre o desenvolvimento humano incorpora um olhar que contempla a

alteridade e que o situa em contextos socioculturais, de maneira que a análise dos processos desenvolvimentais psicológicos deve considerar a pessoa como parte de sistemas. A perspectiva que considera a pessoa como parte de sistemas se constitui a partir da noção de rede e da análise da situação sob o paradigma da complexidade. A metáfora de rede reside na ideia de relações, de entrelaçamento, na multiplicidade de fios de interligação em combinações pluridimensionais.

A noção de complexidade compreende não só a quantidade de interações e interferências de unidades, mas também as incertezas no seio de sistemas ricamente organizados, indeterminações, fenômenos aleatórios, processos que congregam contradições complementares, sem deixar de serem também antagonicos (Rossetti-Ferreira et al., 2008).

A análise dos casos de SAP a partir do paradigma da complexidade modifica a atitude do pesquisador diante dos dados, uma vez que se torna necessário aceitar certa imprecisão dos fenômenos e dos conceitos e trabalhar com o insuficiente, com o vago, com a ambiguidade.

O pesquisador é um ferramenteiro (Vygotsky [1991, 1996] citado por Rossetti-Ferreira et al., 2008), ou seja, os instrumentos não estão definidos, nem predeterminados. Ao contrário, o pesquisador constrói as ferramentas de que precisa para agir sobre totalidades históricas e modificá-las.

É essa abertura que possibilita aos pesquisadores que se utilizam da perspectiva da Rede de Significações um maior desprendimento para construir novos caminhos para as investigações de modo a se apreenderem os processos desenvolvimentais, considerando as suas características relacionais e historicamente situadas.

Na situação dessa pesquisa foram especificados: componentes individuais, campos interativos e cenários, ou seja, quem participou da situação; quando, onde e como as interações ocorriam e as concepções, representações sociais e relações afetivas predominantes. São componentes individuais os principais envolvidos na situação (mãe, criança, pai, Conselho Tutelar, Ministério Público).

Os campos interativos incluíram os vários relacionamentos e interações que são ou podem vir a ser estabelecidos entre os sujeitos mãe – pai, mãe – filho, mãe – conselho tutelar, conselho tutelar – pai, conselho tutelar – criança, Conselho Tutelar – Ministério Público. Esses campos se revelam estreitamente interligados e imersos em redes sociais mais amplas, denominadas de cenários e que, na situação em análise, referem-se à família e à rede de atendimento (Conselho Tutelar e Ministério Público).

O cenário focalizado

No cenário da família do estudo de caso, os campos interativos mãe-criança, pai-criança e mãe-pai foram afetados em decorrência do processo de dissolução da convivência entre o casal. A partir desse acontecimento, o campo mãe-pai passou a se caracterizar por afetos destrutivos e o campo pai-criança passou a interferir no campo mãe-criança com o objetivo de acabar com esse campo, extingui-lo, através da interrupção dessa relação. Segundo dados do atendimento (2010):

O pai, após a separação, iniciou uma campanha para colocar a mãe contra o filho. Certo dia, a mãe foi trabalhar e deixou o filho na creche como de costume. Sem a autorização da mesma, o pai foi buscar a criança alegando para a diretora que a genitora teria ido embora e abandonado a criança. Quando a genitora foi buscar o infante, teve a surpresa. Imediatamente, a mãe foi à casa do genitor e o mesmo disse à criança que sua mãe o tinha abandonado para viver a vida se prostituindo, já que uma vez o tinha traído. A criança com raiva virou a cara para a genitora.

O pai insere o filho no conflito pai-mãe, acusando a mãe de abandonar a criança na creche, quando o abandono real ocorreu através do fim da relação marital. O pai justifica a capacidade da mãe de abandonar o filho, explicando que esta foi capaz de trai-lo.

A partir desse acontecimento, o pai começa a interferir efetivamente no campo mãe – criança, colocando obstáculos nessa relação e obtendo êxito.

... A genitora inconformada, depois de várias tentativas indo atrás do filho e só tendo decepções, por causa das mentiras que o genitor falava para o filho, resolveu procurar o Conselho Tutelar, para relatar que seu ex-companheiro não se conformou com a separação e andava colocando, ou melhor, enchendo a cabeça do filho com várias mentiras. Tipos de mentiras: sua mãe me traiu com outro homem, sua mãe está fazendo vida, sua mãe mente muito, sua mãe lhe abandonou, sua mãe nunca gostou de você etc. (Dados da pesquisa, 2010)

O Conselho Tutelar informou que, na época em que o pai retirou a criança da creche e a levou para sua residência, o filho tinha cinco anos. Relatou que, quando o Conselho realizou a visita domiciliar para averiguar a situação da criança, o seu genitor alegou para os Conselheiros que a mãe do filho estava se prostituindo. Relatou ainda que a mãe acompanhou o Conselho Tutelar numa visita à criança. Na ocasião, o genitor ameaçou a genitora na frente da criança e não permitiu que a mesma

entrasse na casa. O Conselho Tutelar relatou que a criança chorava muito quando viu a mãe, mas ficou sem fala: “Era como se o menino estivesse com medo de falar com a mãe, parecia que estava se sentindo pressionado pelo pai.” Entretanto, em momento reservado, a criança verbalizou que gostaria de ficar com a mãe, mas tinha medo do pai e, em outro momento, declarou que queria ficar com o pai.

O sentimento de ambivalência ainda estava presente na criança, mas associado ao medo, talvez não só de perder o cuidado do genitor alienador ou de sentir-se traído o pai, mas também de o pai ter razão e a mãe não corresponder à sua confiança. Dunne e Hedrick (citados por Bolaños, 2002) indicam que os filhos são suscetíveis à alienação quando percebem que a sobrevivência emocional do genitor alienante ou a sobrevivência de suas relações com ele dependem da rejeição pelo outro.

As reações da criança descritas pelo conselheiro/a tutelar sugerem a presença do conflito de lealdades, sintomas da SAP, segundo os critérios sugeridos por Gardner (2002), isto é, um conjunto de fatores que desenham uma dinâmica familiar alienante. No entanto, as observações comportamentais da criança e dos pais relatadas pelo Conselho Tutelar sobre a animosidade da criança sem uma causa que a justificasse, a campanha difamante de seu genitor e as ameaças à criança não foram consideradas pelo Conselho Tutelar nem como mau trato infantil, nem como dinâmica familiar alienante.

A hipótese de SAP não foi considerada pelo Conselho Tutelar. No entanto, a partir da solicitação da mãe da criança através do campo de interação mãe-conselho tutelar, o Conselho apresentou o caso ao Ministério Público, gerando uma articulação entre os campos individuais que passaram em conjunto a compor a situação.

O Ministério Público, quando inserido no cenário da rede de atendimento (Conselho Tutelar – Ministério Público), solicitou ao Conselho Tutelar um relatório sobre o caso. O Conselho Tutelar relatou que a criança estava bem com o seu genitor e que manifestava a vontade de permanecer com o mesmo. Desse modo, o Ministério Público assumiu a perspectiva do Conselho Tutelar para interpretar a situação.

O Conselho Tutelar relatou que, após essas intervenções, a mãe da criança resolveu ir para São Paulo, dizendo que, quando conseguisse se estabelecer, voltaria para buscar o filho. Ela foi orientada pelo Conselho para que “desse um tempo”, até o seu filho completar doze anos, pois consideraram que “só o tempo iria mostrar a verdade para a criança”. Os conselheiros/as

passaram então a dar notícias da criança para a mãe, sempre que ela os (as) procurava, fazendo uma intermediação para um contato entre mãe e filho, conforme ilustra o relato que segue:

... Faz 1 ano e 9 meses que está em São Paulo, quando quer notícia do filho, realiza contato telefônico com o Conselho, o Conselheiro/a vai à casa da criança saber da situação e passa para ela por telefone. (Dados da pesquisa, 2010)

Por fim, quando a mãe retornou para buscar a criança, ela preferiu ficar com o pai.

Na descrição do caso, é possível observar que as interações entre os vários sujeitos envolvidos na situação e as relações entre os diferentes cenários podem apresentar significados diversos nos diferentes momentos do processo (Amorim et al., 2000).

A partir do relato do caso, para efeito de discussão, serão considerados três momentos:

1º. Momento: o genitor inicia sua campanha difamante afetando o campo de interação mãe-filho;

2º. Momento: a mãe solicita a interferência da rede de atendimento (Conselho Tutelar e Ministério Público);

3º. Momento: o campo de interação mãe-criança é rompido, tendo a mãe se separado, inclusive geograficamente, do filho.

Os dois últimos momentos foram fortemente influenciados pelos acontecimentos entre os campos de interação e os cenários identificados na análise caso.

Discussão

Diante da caracterização da Síndrome de Alienação Parental (SAP), a descrição do Estudo de Caso oferece fortes indícios de que o campo de interação pai-criança sugere a intenção de programar condutas do filho ante a presença da mãe (Gardner, 2002), fazer uma lavagem cerebral na criança (Segura et al., 2006), ou seja, manipular o pensamento e o sentimento do filho de modo a afetar destrutivamente o campo de interação mãe-criança, como forma de manter o campo de interação pai-mãe através de atos típicos da violência moral e psicológica.

A Síndrome de Alienação Parental expressa a família como o “cenário das versões controversas sobre amor e agressão, confiança e abuso, respeito e invasão” (Neves & Romanelli, 2006, p. 300). Os aspectos identificados nesses campos de interação implicaram na busca pela intervenção da rede social mais ampla, acionada pela mãe, inserindo o cenário da rede de atendimento (Conselho Tutelar e

Ministério Público) no campo interativo entre os sujeitos: mãe-conselho tutelar, conselho tutelar-pai, conselho tutelar-criança.

O genitor ignorou as consequências de sua conduta, privando seu filho, deliberadamente, do convívio materno, talvez tendo como um dos motivos punir a sua ex-companheira pela dissolução do casamento, “... sua mãe me traiu com outro homem” ou “... Ela mente muito”.

Após a separação, o casal muitas vezes não consegue distinguir entre a morte (rompimento ou quebra do vínculo) conjugal e a vida parental. Souza (2007) afirma que o cotidiano das Varas de Família revela que poucos genitores conseguem manter hígidos os vínculos afetivos com seus filhos após uma separação conflituosa.

Segura et al. (2006) consideram que os problemas aparecem não porque os pais desistiram da convivência, mas a partir do momento que fazem com que os filhos participem dos conflitos que geraram a separação. Quando isso ocorre, as crianças são envolvidas nos problemas dos adultos, reproduzindo suas disputas e tomando partido, principalmente protegendo aquele que considera mais fragilizado, abandonado (Segura et al., 2006), exercendo uma função defensora que pode levar a criança, inclusive, a rejeitar o contato com o outro genitor, conforme pode ser identificado no caso estudado: “... a criança com raiva virou a cara para a mãe”.

Dunne e Hedrick (1994, citados por Bolaños, 2002) indicam que os filhos são suscetíveis à alienação quando percebem que a sobrevivência emocional do genitor alienante ou a sobrevivência de suas relações com ele dependem da rejeição pelo outro.

Após o divórcio, a situação de disputa pode ocasionar, em alguns casos, o que Boszormeny-Nagy e Spark (2003) descrevem como conflito de lealdades, que corresponde a uma dinâmica familiar onde a lealdade em favor de um dos pais implica na deslealdade para com o outro. O resultado desse conflito é que o filho tem que assumir, incondicionalmente, a sua lealdade por um dos genitores em detrimento do outro.

Na descrição do caso, observou-se que a criança ainda manifestava alguma ambivalência. Infere-se tal sentimento a partir do relato do/a conselheiro/a quando disse: “*reservadamente, a criança relatou que queria ficar com a mãe, mas tinha medo do pai*”, ou seja, a vontade de estar com a mãe foi revelada. Esse relato demonstra que, nesse momento, ainda havia a possibilidade de aproximação mãe-filho; sugere ainda a violência psicológica à qual a criança possivelmente estava

submetida em relação ao campo interativo pai-criança.

Bolaños (2002) considera que os motivos para a criança alienar um/a pai/mãe podem estar relacionados com o sentimento de perda e resolução do conflito de lealdades Boszormeny-Nagy e Spark (2003), mas também pode se dar por pressões ou dificuldades reais com o genitor rejeitado, ambivalência pelo pai/mãe aceito/a ou medo dele/a.

A análise dos dados a partir da *RedSig* tornou possível refletir sobre a importância do diálogo entre os sujeitos implicados no fenômeno da SAP e a Rede de Atendimento (Conselho Tutelar e Ministério Público) que medeiam, efetivamente, a co-construção de significados. O papel, a posição ou a perspectiva assumida por cada sujeito que compõe o sistema de relações terá implicações no processo da Síndrome de Alienação Parental.

No caso em estudo, a posição tomada pela rede de atendimento fortaleceu o processo de desenvolvimento da Síndrome de Alienação Parental, auxiliando o genitor a exterminar a relação entre mãe-criança. A mãe, capturada por esse discurso, foi convencida pelo Conselho Tutelar a esperar o filho completar 12 anos, para “*entender onde estava a verdade*”.

No que diz respeito à criança, ela foi privada do direito à convivência familiar (CONANDA, 2006), art. 19 do ECA (Lei n. 8.069, 1990), privada do convívio materno e vítima de maus-tratos art. 130 do ECA (Lei n. 8.069, 1990), pois a SAP, de acordo com a literatura pesquisada (Gardner, 2002; Bolaños, 2002; Segura et al., 2006) é uma forma de abuso emocional e de maus-tratos infantil, ocasionado pela interferência promovida pelo genitor alienador através do esfacelamento do campo de interação mãe-criança.

A legislação que protege o direito de crianças e adolescentes (Lei n. 8.069, 1990) cria o Conselho Tutelar para proteger e garantir os direitos de crianças e adolescentes, dentro do Sistema de Garantia de Direitos, onde se ressalta, também, o papel do Ministério Público. Portanto, nesse estudo de caso, ambos, Conselho Tutelar e Ministério Público, teriam o dever de mediar a situação de modo a preservar o direito de convivência da criança, tanto com o pai (observada, antecipada e criteriosamente, a suspeita de violência a que poderia estar submetendo o filho), quanto com a mãe.

No entanto, a forma como as instâncias de proteção e fiscalização legal agiram mostram o despreparo das instituições quando envolvidas em casos de SAP. Assim, o caso aponta também para a necessidade de fortalecimento da rede através da capacitação dos seus agentes na compreensão

técnica da situação, à luz de referências dos estudos da SAP, de modo a identificar os comportamentos de alienação como um caso de abuso emocional e de maus-tratos.

Observa-se que tanto o Conselho Tutelar quanto o Ministério Público não suspeitaram que os comportamentos sugeriam sintomas típicos da SAP, pois apenas foi considerado que a criança estava bem ao lado do genitor e manifestava vontade de permanecer com o mesmo.

A posição assumida pelos sujeitos que compuseram os cenários em análise agravaram a situação de vulnerabilidade, risco e violação de direitos da criança que, por lei, deveria ser prioridade absoluta.

Se a mãe considerar a orientação do Conselho Tutelar aguardando o filho completar 12 anos, quantos laços restarão quando seu filho estiver com essa idade? Como estará essa criança emocionalmente, psicologicamente, após tantos anos de negligência e violência por parte do genitor, da família extensa, da rede de atendimento?

Utilizando a máxima popular, Bolaños (2002) afirma que o tempo cura tudo, exceto a Síndrome de Alienação Parental. De acordo com as prováveis consequências desse processo de abuso emocional e maus-tratos, as repostas apresentadas pela escassa produção científica relacionada ao tema (Segura et al., 2006) mostram que há uma grande probabilidade de que a criança do caso focalizado se transforme num adolescente inseguro e fragilizado.

A intervenção qualificada e conjunta da rede de atendimento (Conselho Tutelar, Ministério Público e Vara da Infância e da Juventude) é fundamental para o sucesso da ação de cessar a situação em que vivem crianças em situação similar ao caso estudado, para recriar os vínculos interrompidos, através dos recursos técnicos que a ciência dispõe na atualidade para recontar, à criança, essa história na qual o monstro inventado, na verdade, sempre foi uma mãe que desejava cuidar, amar e conviver com o seu filho.

No Estudo de Caso apresentado, no momento em que a dinâmica familiar alienante atinge a rede de atendimento, uma vez tendo sido considerada a hipótese de SAP, o Ministério Público poderia ter optado pela judicialização do conflito, a fim de buscar, legalmente, proteger os direitos da criança e da mãe que buscou o auxílio. No entanto, o caso foi encerrado, sem a atenção necessária.

Quando el SAP entra en contacto con el sistema legal se convierte en un Síndrome Jurídico Familiar, en el que los abogados, jueces, peritos y otros profesionales vinculados adquieren responsabilidad

en su continuidad. La negativa de los hijos adquiere auténtica trascendencia cuando se expresa en un juzgado, ya que se desencadenan entonces acusaciones, búsquedas de explicaciones y acciones encaminadas a resolver el problema que hace que la instancia judicial se convierta en parte para resolver el mismo, de tal manera que debemos incluirla como un elemento de vital importancia de los componentes del Síndrome. El sistema judicial, con la intervención de los letrados, por el privilegiado lugar que ocupan tanto para mantener como agravar el SAP podría incluirse dentro del maltrato institucional (Segura et al., 2006, p. 121).

Assim, seguindo a linha de pensamento de Segura et al (2006), quando o problema entra na rede de atendimento, pode-se dizer que a Síndrome de Alienação Parental tornou-se se torna uma Síndrome Social – Familiar, na qual os conselheiros e a promotoria passaram a ser elementos de vital importância, podendo manter ou agravar a SAP.

Nesse sentido, quando a rede de atendimento falha no cumprimento do seu dever institucional, fala-se de uma forma de maus-tratos a que podemos chamar de violência institucional.

Autores como Bolaños (2002), Gorvein (1999), Huerta (2007) consideram a mediação de conflitos como alternativa para prevenir as situações de SAP, descrevem-na como uma estratégia não adversarial que favorece a criatividade em busca de soluções possíveis, cujo objetivo principal são os filhos.

A mediação de conflitos, enquanto metodologia de trabalho, pode ser uma ferramenta potente a ser disponibilizada em serviços socioassistenciais de Proteção Social Básica e Especial que compõem o SUAS, utilizada para prevenir o rompimento de vínculos (Proteção Social Básica) ou para restabelecer os mesmos (Proteção Social Especial). Assim, faria parte da oferta dos serviços disponibilizados pelos profissionais que trabalham nos Centros de Referência da Assistência Social – CRAS e nos Centros de Referência Especializados de Assistência Social – CREAS.

Para garantir a oferta de ações resolutivas que assegurem assistência às pessoas, é necessário o fortalecimento, a ampliação, a articulação e a integração da rede socioassistencial com as demais políticas públicas (saúde, educação) e com os órgãos de defesa e garantia dos direitos (Conselhos Tutelares, Ministério Público, Vara da Infância e da Adolescência, e os demais).

Colvachi afirma que “el divorcio es una crisis vital que puede ser fuente de crecimiento más que de patología, si es encauzado correctamente; debe ser un acto de responsabilidad y pretende ser el

remedio de un estado de tensión, desequilibrio y estancamiento” (citado por Gorvein, 1999, p.72).

Segura et al. (2006) cita o Programa “*Punto de Encuentro Familiar*”, na Espanha, como alternativa para a resolução de problemas no cumprimento do regime de visitas. É um local neutro onde podem acontecer as visitas e a orientação e intervenção familiar por profissionais de distintas esferas psicossociais de modo individualizado, adequado a cada caso.

Bolaños (2002) apresenta a experiência do Programa de Dissolução de Disputas Legais (PDDL), programa que contempla intervenções judiciais e a mediação de conflito, sendo estruturado a depender do estágio da SAP: leve, moderado ou severo. Nos casos mais graves, podem ser necessárias mais de dez sessões de mediação. O intervalo entre as sessões varia de acordo com a duração da rejeição e a sua intensidade. Oscila entre encontros semanais, quinzenais ou mensais.

Si concebimos el problema como el resultado de una interacción entre factores personales, familiares e legales, las posibles alternativas de solución deberían contemplar estos elementos. Una intervención judicial por sí misma o una intervención psico-social aislada del contexto legal podrían ser insuficientes. En este sentido, la mediación familiar, entendida de una manera flexible, como un abordaje psico-jurídico de conflictos psico-jurídicos podría constituir un enfoque más próximo. (Bolaños, 2002, p.41)

No caso descrito, a mediação de conflito pode ser apontada como uma alternativa de intervenção não adversarial (Cezar-Ferreira, 2007), pois a situação de rejeição da criança é moderada e possível de ser trabalhada. Assim, a mediação de conflito seria um método adequado.

Com a finalidade de empreender uma comunicação construtiva (Vasconcelos, 2008) a partir de alguns preceitos, dentre estes a escuta ativa, a priorização do elemento relacional, reconhecimento da diferença, dentre outros, podem ser vistos como elementos de linguagem de uma cultura de paz e direitos humanos.

Como dito introdutoriamente, em 2008, no Brasil, foi apresentado o Projeto de Lei Nº 4053 que dispõe sobre a Alienação Parental e altera o artigo 236 da Lei n. 8.069 de 1990 (ECA), hoje transformado na Lei 12.318 de 26 de Agosto de 2010.

Apesar da Lei 12.318 de 2010 ter vetado o artigo 9º do Projeto de Lei 4.053 de 2008, que citava a mediação de conflito como uma possibilidade para as partes envolvidas no litígio, é necessário aprofundar a discussão sobre o assunto,

a fim de se pensar em alternativas voltadas à prevenção e às soluções que melhor preservem ou menos prejudiquem o saudável desenvolvimento das crianças envolvidas em dinâmicas familiares alienantes.

A prevenção implica ainda a ação pedagógica de informar e discutir o assunto com a sociedade e, principalmente, com os equipamentos sociais que compõem a rede de atendimento ampla (CRAS, CREAS, UBS, etc., PNAS, 2004) – dentre esses os Conselhos Tutelares –, priorizando a identificação e caracterização da SAP entre os profissionais, discutindo as possibilidades de encaminhamentos e de articulação entre judiciário, conselhos tutelares e equipamentos sociais.

O Estudo de Caso apresentado sugere o desconhecimento por parte dessa rede, que não conseguiu realizar a identificação e a gravidade do problema, através da consideração simplista do Conselho Tutelar e do Ministério Público de que a criança estava bem ao lado de seu genitor.

Conclusão

O caminho trilhado por esse trabalho demonstra a complexa malha envolvida no processo da Síndrome da Alienação Parental (SAP), uma história que afeta adultos e crianças, situada numa complexa rede de significações, cujo olhar distraído pode impossibilitar a garantia de direitos e de convivência familiar, a partir de relações mais saudáveis que melhor preservem o desenvolvimento de crianças e adolescentes.

O caso relatado demonstra o agravamento da Síndrome de Alienação Parental, a partir do momento em que o Conselho Tutelar e o Ministério Público foram solicitados a intervir, uma vez que estes órgãos desconsideraram o indício de SAP e deixaram de possibilitar um estudo aprofundado da dinâmica familiar descrita.

A partir da judicialização do caso, a critério do Juiz (Art. 5 da Lei 12.318 de 2010), poderia ser determinado o estudo pericial (psicossocial) que possibilitaria o aprofundamento sobre o caso, dando-lhe a atenção necessária e cumprindo o dever social de assegurar direitos mediante a utilização de instrumentos processuais aptos a inibir ou atenuar os efeitos da Síndrome de Alienação Parental.

Por conseguinte, considera-se nesse trabalho, a partir da discussão feita, que o Conselho Tutelar e Ministério Público teriam o dever de ao menos sugerir indícios de SAP, para possibilitar estudo aprofundado sobre o caso, cumprindo assim a responsabilidade ética dos profissionais envolvidos na rede de proteção e garantia de direitos,

implicados nas diferenciadas situações do cotidiano, principalmente, naquelas em que crianças e adolescentes, necessitam de um terceiro para garantir, ou melhor, preservar o seu saudável desenvolvimento físico e emocional.

Da complexidade que o objeto de pesquisa desenha, surge a necessidade de se pensar em mudanças e inovações em diversos pontos da rede de atenção à infância, à adolescência e à família, privilegiando o aprofundamento da discussão científica sobre o assunto nas instâncias deliberativas para potencializar: o alcance social da Lei 12.318 de 2010; a reflexão sobre que pontos da rede de atendimento à família, à infância e à adolescência podem oferecer a atenção necessária às situações específicas de SAP em termos de tratamento e prevenção; e a capacitação dos profissionais que trabalham nos equipamentos sociais, principalmente, aqueles que trabalham no conselho tutelar e no judiciário.

É necessário pensar em que lugar dessa extensa malha pode ser oferecido o trabalho de mediação de conflito para prevenir situações de violência contra crianças, como aquelas que sofrem a Síndrome de Alienação Parental: se nos serviços socioassistenciais propostos anteriormente, ou em outros, garantindo o fortalecimento, a articulação, a ampliação e integração da rede, com o objetivo de ofertar programas e serviços que de fato prestem assistência de qualidade com resolutividade, eficiência e garantia de cidadania às pessoas, para que gozem dos direitos e deveres sociais conquistados.

Portanto, quando a dinâmica familiar rompe a esfera do privado e solicita a intervenção das instituições para proteger direitos ou promover saúde, é necessário fazer com que os equipamentos sociais funcionem de modo a cumprir o papel social a que se destinam, mapeando uma rede de proteção que atue efetivamente enquanto Sistema de Garantia de Direitos.

Referências

- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV)*. (4a ed.) Washington, DC: American Psychiatric Association (APA).
- Amorim, K. de S., Vitoria, T., & Rossetti-Ferreira, M. C. (2000). Rede de significações: perspectiva para análise da inserção de bebês na creche. *Cadernos de Pesquisa*, (109), 115–144. Recuperado em 01 de novembro de 2009, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_artext&pid=S0100-15742000000100006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt
- Bolaños, I. (2002). El síndrome del alienación parental: descripción y abordajes psico-legales. *Psicopatología Clínica, Legal e Forense*, 2(3), 25–45. Recuperado em 20 de junho de 2012, de <http://www.masterforense.com/pdf/2002/2002art15.pdf>
- Boszormenyi-Nagy, I., & Spark, G. M. (2003). *Lealtades invisibles* (1a ed., 2a reimp.). Buenos Aires: Amorrotú.
- Canadian Symposium for Parental Alienation Syndrome*. (2010). Recuperado em 22 de setembro de 2010 de http://www.cspas.ca/program_times.shtml
- Cezar-Ferreira, V. A. da M. (2007). A resolução não adversarial de conflitos. In V. A. da M. Cezar-Ferreira, *Família, separação e mediação: uma visão psicojurídica: direito de família, psicologia jurídica* (2a ed., pp. 127–153). São Paulo: Método.
- Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - CONANDA. (2006). *Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária*. Brasília, DF: Presidência da República. Secretário Especial dos Direitos Humanos. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Recuperado em 20 de junho de 2012, de <http://www.mp.rs.gov.br/areas/infancia/arquivos/planonacional.pdf>
- Dias, M. B. (2007). Síndrome de Alienação Parental. O que é isso? In A. R. Paulino Neto (Org.), *Síndrome da Alienação Parental e a Tirania do Guardiã: aspectos psicológicos, sociais e jurídicos*, APASE - Associação de Pais e Mães Separados (pp. 11–14). Porto Alegre: Equilíbrio.
- Faleiros, V. de P., & Faleiros, Eva Silveira. (2008). *Escola que Protege: Enfrentando a violência contra crianças e adolescentes*. (2a ed. Coleção Educação para Todos). Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Gardner, R. A. (2002). O DSM-IV tem equivalente para o diagnóstico de Síndrome de Alienação

Vargas, M. M.; & Vasconcelos, T. T. de. Síndrome de Alienação Parental: Dificuldades na Rede de Atendimento e Alternativas para Prevenção

- Parental (SAP)? (R. Rafaeli, Trad.). *Síndrome da Alienação Parental*. Recuperado em 01 de novembro de 2009, de <http://www.alienacaoparental.com.br/textos-sobre-sap-1/o-dsm-iv-tem-equivalente>
- Gorvein, N. S. (1999). *Divorcio y Mediación: Construyendo nuevos modelos de intervención en mediación familiar* (3a ed.). Mérida, Yucatán, México: Maldonado Editores.
- Huerta, A. T. (2007). Intervención ante el Síndrome de Alienación Parental. *Anuário de Psicologia Jurídica*, 17, 79-89. Recuperado em 20 de junho de 2012, de <http://www.alienacaoparental.com.br/textos-sobre-sap>
- Lei n. 12.318, de 26 de agosto de 2010. (2010, 27 de agosto). Dispõe sobre a alienação parental e altera o art. 236 da Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. *Diário Oficial da União*, Seção 1. Recuperado em 23 de outubro de 2010, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12318.htm
- Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. (1990, 16 de julho). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF.
- Minayo, M. C. de S., Deslandes, S. F., Cruz Neto, O., & Gomes, R. (Orgs.). (1998). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (10a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Neves, A. S., & Romanelli, G. (2006). A violência doméstica e os desafios da compreensão interdisciplinar. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 23(3), 299–306. Recuperado em 20 de junho de 2012, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2006000300009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt
- Política Nacional de Assistência Social – PNAS*. (2004). Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. Recuperado em 20 de junho de 2012, de [http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/arquiv o/Politica%20Nacional%20de%20Assistencia](http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/arquiv o/Politica%20Nacional%20de%20Assistencia%20Social%202013%20PNAS%202004%20e%202013%20NOBSUAS-sem%20marca.pdf)
- Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. de S., Soares-Silva, A. P., & Oliveira, Z. de M. R. de. (2008). Desafios metodológicos na perspectiva da rede de significações. *Cadernos de Pesquisa*, 38(133), 147–170. Recuperado em 20 de junho de 2012, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742008000100007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt
- Sarti, C. A. (2006). O Jovem na Família: o outro necessário. In R. Novaes & P. Vannuchi (Orgs.), *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação* (1a ed. 2a reimp., pp. 115–129). São Paulo: Instituto Cidadania : Editora Fundação Perseu Abramo.
- Sarti, C. A. (2007). *A Família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres*. (4a ed.). São Paulo: Cortez.
- Segura, C., Gil, M. J., & Sepúlveda, M. A. (2006). El síndrome de alienación parental: una forma de maltrato infantil. *Cuadernos de Medicina Forense*, (43-44), 117–128. Recuperado em 01 de novembro de 2012, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-76062006000100009&lng=en&nrm=iso&tlng=en
- Sousa, A. M. de. (2010). *Síndrome de Alienação Parental: um novo tema nos juízos de família*. São Paulo: Cortez.
- Souza, R. P. R. de. (2007). A tirania do Guardião. In A. R. Paulino Neto (Org.), *Síndrome da Alienação Parental e a Tirania do Guardião: aspectos psicológicos, sociais e jurídicos*, APASE - Associação de Pais e Mães Separados (pp. 7-10). Porto Alegre: Equilíbrio.
- Vasconcelos, C. E. de. (2008). *Mediação de conflitos e práticas restaurativas: modelos, processos, ética e aplicações*. São Paulo: Método.

Recebido: 12/11/2010
Revisado: 11/09/2011
Aprovado: 10/04/2012

Andrada, P. C. de; & Souza, V. L. T. de. Os sentidos e Valores da Formação Superior para Alunos da Graduação: Reflexões sobre os Valores na Educação

Os sentidos e Valores da Formação Superior para Alunos da Graduação: Reflexões sobre os Valores na Educação

The Meanings and Values of Higher Education for Undergraduate Students: Reflections on Values in Education

Paula Costa de Andrada¹
Vera Lucia Trevisan de Souza²

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar uma pesquisa de mestrado que investigou os sentidos atribuídos ao ensino superior por estudantes de graduação de uma instituição privada brasileira. Buscou-se, também, analisar os valores que promovem as configurações de sentidos dos alunos em relação à academia, ao conhecimento e à formação profissional, tomando-se como aporte a perspectiva teórico-metodológica da Psicologia Histórico-Cultural. Os resultados indicam que, para os alunos, a formação acadêmica é prioritária se possibilitar o acesso a bens materiais, inserção no mercado de trabalho e elevação da autoestima, revelando a prevalência de valores não morais na configuração dos sentidos que atribuem ao ensino superior. Esses valores têm origem no social e são apropriados pelos sujeitos nas interações que empreendem nos contextos de que tomam parte e os cursos de graduação participam significativamente na promoção dessa apropriação.

Palavras-chave: ensino superior; Psicologia Histórico-cultural; sentidos; valores.

Abstract

This work aims to present a research which investigated the meanings attributed to higher education by undergraduate students from a Brazilian private institution. It also tried to analyze values that promote students' senses configuration in relation to academy, to the knowledge and to professional education. The theoretical approach is the Historical-Cultural psychology that supports the investigation of the students' context. The results indicate that, for the students, non-moral values prevail in the academic formation. It is not a priority unless it brings money, success, acceptance in the job market and an improvement of their self-image. These values derive from the social interactions the students keep with the context they belong to and undergraduate courses participate significantly in the promotion of such appropriation.

Keywords: higher education, Historical-Cultural Psychology; senses; values.

¹ Doutoranda (Bolsista CNPq) em Psicologia como Profissão e Ciência pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCAMP). Mestrado (bolsista CAPES) em Psicologia como Profissão e Ciência pela PUCAMP e especialização pelo Instituto de Psicologia da USP. Endereço para correspondência: Laboratório de Pós-graduação em Psicologia, Avenida John Boyd Dunlop, s/no, Jardim Ipaussurama, Campinas, SP, Caixa-Postal 317, CEP: 13.059-900. Endereço eletrônico: p.andrada@uol.com.br

² Doutorado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Coordenadora e Professora do programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCAMP). Endereço eletrônico: vera.trevisan@uol.com.br

Introdução

Como professora do ensino superior há alguns anos, observo um aumento da ocorrência de conflitos decorrentes de condutas dos estudantes na relação com os professores, com os colegas e com a instituição e, ainda, em relação à própria aquisição do conhecimento. É possível observar em sala de aula atitudes que se caracterizam como desmotivação, desrespeito, indisciplina e desvalorização do universo acadêmico. Alunos que permanecem por uma aula inteira fazendo brincadeiras inadequadas, conversam entre si sobre assuntos não pertinentes ao ambiente acadêmico, tecem comentários depreciativos sobre professores ou colegas e fazem piadas de duplo sentido. Esses são alguns exemplos que, apesar de serem qualificados como característicos de adolescentes, se manifestam no ambiente acadêmico, frequentado por pessoas supostamente adultas.

Paralelamente a essa situação, comecei a me perguntar sobre os porquês de tais atitudes, sobre o que estaria em sua base. Seria o desinteresse pelo estudo e a desvalorização do conhecimento? Ou traços de individualismo? Ou então, faltariam princípios éticos aos jovens de hoje? Nós, professores e instituições de ensino, precisaríamos modificar o ensino desenvolvido na academia, adequando-o a um novo modelo, mais pertinente às demandas da sociedade nos tempos atuais?

Com base nessas considerações, foi possível assumir uma problemática de pesquisa que se fundamenta na compreensão dos sentidos do ensino superior para os alunos, investigando os valores que estão na base de sua configuração, com foco na identificação da origem dessa forma de se relacionar com o ambiente acadêmico. Dessa perspectiva, foi necessário focalizar os vários aspectos que permeiam as relações em todo o contexto acadêmico: alunos, professores, instituição, sociedade e políticas públicas voltadas à educação no Brasil. Somados, esses aspectos fornecem dados importantes na medida em que se constituem como polos de conflitos e encontros, construções e desconstruções, cuja compreensão é necessária quando se tem por objetivo acessar os sentidos do ensino superior para os alunos.

O ensino superior privado no Brasil

Segundo Sampaio (2000), nas últimas décadas do século XX houve uma expansão do ensino superior privado no Brasil, representado, principalmente, pelas faculdades de pequeno porte, sem a tradição universitária de pesquisa. A partir

dos anos 1990, as universidades públicas diminuíram seu ritmo de crescimento para investirem em ensino e pesquisa e, segundo a autora, o Estado retirou-se da responsabilidade de incrementar o desenvolvimento do ensino público delegando às instituições privadas a tarefa de atenderem a essa demanda da sociedade. Já as instituições privadas continuaram sua progressiva expansão na direção de adaptar-se às necessidades educacionais e de mercado de trabalho, transformando-se em ensino superior de massa.

Cunha (2007) também descreve o mesmo movimento emergente do ensino superior privado e a diminuição de ofertas no setor público desde a metade da década de 1960. A pouca oferta de vagas do setor público e o reconhecimento da rentabilidade das instituições de ensino superior (IES) fizeram com que as vagas do setor privado aumentassem a partir daquele período: “com efeito, o lento crescimento da oferta de educação pública em nível superior levou a demanda para o setor privado” (Cunha, 2007, p. 815).

Segundo dados do Ministério da Educação (2008a; 2008b), a partir de 2005, com os Programas Universidade Para Todos (ProUni) e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), o governo federal buscou suprir com uma parceria com as IES privadas uma demanda de acesso ao ensino superior gratuito para a população de baixa renda e, em contrapartida, essas instituições receberiam benefícios de redução fiscal.

Em 2007, o Governo Federal lançou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, o Reuni. As principais metas desse programa são o aumento de vagas nas Instituições públicas e o incentivo à permanência dos alunos na graduação (Ministério da Educação, 2008c). Porém, para Tonegutti e Martinez (2007), a forma como o Reuni foi elaborado cria metas irrealistas de manter 90% dos ingressantes até o final da graduação e de ampliar o número de vagas sem a contratação de novos professores ou instalações físicas suficientes para tal demanda. Essas considerações alertam para o perigo da perda de qualidade decorrente da busca pela ampliação do número de alunos no ensino superior. Os autores ainda destacam que o Reuni é uma tentativa de atender às exigências de órgãos internacionais que impõem metas quantitativas a custo reduzido sem priorizar questões qualitativas.

Barreto e Leher (2008) também fazem uma crítica similar às políticas nacionais para o ensino superior, apontando que o Brasil atende a uma demanda de um mundo globalizado que, por meio de órgãos internacionais, busca satisfazer interesses das grandes nações desenvolvidas. Fazendo um

levantamento de documentos, os autores relatam que as IES são chamadas por esses órgãos internacionais de fornecedoras de um mercado promissor e emergente que podem atender a uma demanda globalizada pelo crescimento do número de alunos consumidores. Para Barreto e Leher (2008), toda essa linguagem em tom mercadológico é uma das demonstrações de como o saber vem sendo tratado de um ponto de vista econômico, como se fosse mercadoria que deve se expandir para um mercado internacional de livre comércio.

De acordo com alguns autores pesquisados (Barreto & Leher, 2008; Tonegutti & Martinez, 2007), o que se observa na atualidade é o Estado passando para a iniciativa privada a responsabilidade de atender à população estudantil visto que não conseguiria incluir todos os alunos nas universidades públicas, mais voltadas para a promoção da ciência, do trabalho na comunidade e da formação docente e discente. Os autores são contundentes em suas críticas às instituições privadas de ensino, quando afirmam que seus objetivos estariam voltados ao atendimento das necessidades de mão de obra do mercado de trabalho e que seu foco principal não seria a produção de conhecimento, mas a geração de renda e aumento de capital privado. Ainda que concordemos que essas podem ser as características de muitas instituições de ensino, sobretudo frente ao rápido aumento do número de novas IES, é preciso chamar a atenção para a necessidade de se relativizar essa avaliação, tendo em vista que há sim instituições privadas que se mantêm fiéis ao tripé que deve caracterizar o ensino superior: ensino, pesquisa e extensão.

Contudo, entendemos que os aspectos citados pelos autores acima estão intimamente relacionados à nossa questão de pesquisa: os sentidos atribuídos à formação universitária. Pode-se sugerir a hipótese de que a educação tem sido relegada a um segundo plano em detrimento da obtenção de diplomas, que não necessariamente certificam com qualidade, sobretudo no que concerne a uma formação que promova a apropriação de valores morais e éticos, a aquisição de conhecimentos gerais e técnicos e o desenvolvimento de competência do estudante de ensino superior. Nesse contexto circulariam valores como sucesso e glória, ambos a serviço de interesses pragmáticos, mercadológicos e individualistas, que seriam apropriados como sentidos do ensino superior.

O sujeito-aluno na visão de Vygotsky

Vygotsky (2007) concebe a formação do sujeito de uma perspectiva dialética, em que a

construção do homem é entendida a partir de suas experiências com o meio que o constitui ao mesmo tempo em que é constituído por ele. Para o autor, pensamento, cognição, afeto e razão se desenvolvem a partir das experiências sociais e da história do sujeito. Dessa perspectiva, o comportamento humano não pode ser entendido como estático, pois o mundo seria regido por movimentos contraditórios e modificações culturalmente determinadas.

Um dos principais conceitos de Vygotsky e que fundamenta nossa análise é o conceito de sentido. Ele concebe sentido como tudo aquilo que a palavra desperta no sujeito, cujas impressões variam de um para outro. Os sentidos correspondem ao modo singular como transformamos a realidade que partilhamos nas interações em sentimentos, emoções e representações, em um processo dinâmico, dialético e recursivo cuja mediação é feita pelos signos (Vygotsky, 2003). O que estaria na base dos sentidos são os afetos e, logo, as pesquisas que os tomam como categoria de investigação devem buscar acessar os afetos dos sujeitos.

Outro conceito de Vygotsky (1995) que tomamos como aporte para nossas análises é a autorregulação da conduta. O sujeito, pela mediação do outro, se apropria de um sistema de regras que circula na família e na sociedade, passando a produzir seu próprio conjunto de normas e valores. Ele converte, assim, as relações sociais em funções psicológicas, que passam a funcionar como sendo próprias de sua personalidade. Seria dessa forma, então, que o sujeito passaria de regulado pelo externo via intervenção dos outros, para autorregulado, assumindo o domínio de sua conduta.

O papel dos valores na educação

Souza (2005), pesquisadora dos processos de constituição do sujeito da perspectiva da Psicologia Histórico-cultural, descreve outro conceito que é abordado neste artigo: valores. Para ela, a construção do respeito como valor é premissa básica para o desenvolvimento dos valores morais que ela caracteriza como aqueles baseados em atitudes de respeito a si e ao outro, construídas pelas representações de honestidade, ética, justiça, solidariedade, por meio das interações. Segundo a autora, a escola deveria ser um local de formação desses valores, que são a base para o autorrespeito e, conseqüentemente o respeito ao outro. Mas, para Souza (2005), o que se observa nas inter-relações empreendidas no interior das escolas são condutas desrespeitosas, em que prevalecem a competição e

a autopromoção, algumas vezes à custa do outro. A autora afirma que há nas interações escolares uma maior prevalência dos valores não morais, caracterizados como aqueles que visam ao ter e ao parecer, o que teria em sua base a busca por visibilidade social e autoestima, tais como o sucesso e a glória. O desrespeito avança onde não há construção de valores positivos e a escola é um local em que há dificuldade em se construir esses valores.

Para ela, o modo de funcionar dos sujeitos no que concerne a valores permeia suas relações ao longo da vida e o não investimento na construção de valores positivos, como o respeito, por exemplo, pode estar na base das atitudes desrespeitosas que se observa no ensino superior. Como o sujeito constitui e é constituído pelo social, é possível pensar que, se o autorrespeito não for trabalhado ao longo da educação do sujeito pelas famílias e pelas escolas, o desrespeito passa a se manifestar, já que a noção de respeito a si e ao outro se constituem de forma imbricada (Souza, 2005).

Tognetta e Vinha (2009) acreditam que estamos vivendo construções de valores nas escolas que estão se fundamentando no privado, sem incluir o outro. A individualidade tem sido priorizada em detrimento da coletividade. Elas ressaltam que o sujeito só pode desenvolver o respeito moral ao outro se ele anteriormente construiu uma noção de si respeitosa. Quando o sujeito se reconhece como alguém que possui valor, ele abre o precedente para reconhecer os outros como também tendo valor. Para Tognetta e Vinhas, o sujeito tem a possibilidade de integrar um valor moral à sua identidade quando há uma vivência virtuosa no contexto em que ele se insere. Não é uma mera questão de haver um modelo, mas é algo que ocorre ao experienciar e se perceber como ético; é na inserção em uma “atmosfera sociomoral” (p.39) que o sujeito constrói as noções de desenvolvimento moral.

Método

Para Vygotsky (1995), o estudo dos processos psicológicos demanda a análise do sujeito de forma dialética. Isso implica olhar para o fenômeno psicológico revelado em seus múltiplos movimentos, captando suas mudanças, conflitos, concordâncias, simetrias e assimetrias. Quando se investiga o sujeito nos ambientes educativos a partir do enfoque histórico-cultural há que se embasar nas relações de interdependência e complexidade, permitindo uma investigação integral dos fenômenos, privilegiando-se o levantamento dos

processos vivenciados pelos sujeitos como movimentos dialéticos.

Para abarcar essa amplitude de investigação, tomamos como base de nossos procedimentos metodológicos a estratégia desenvolvida por Marli André (2005) para estudar o cotidiano educacional. A autora destaca a importância de se adentrar em quatro dimensões desse contexto para melhor compreender questões que se desenrolam dentro dos ambientes educacionais. As esferas de investigação que André propõe são: a Dimensão subjetivo-pessoal, Dimensão instrucional-relacional, Dimensão institucional-organizacional e Dimensão sociopolítica.

Assim sendo, nesta pesquisa de mestrado, buscamos por meio da análise das dimensões subjetivo-pessoal, descrever os sentidos presentes na forma como o sujeito-aluno olha a si mesmo dentro de sua vivência acadêmica. Na dimensão instrucional-relacional, buscamos os sentidos atribuídos pelos estudantes às interações que ocorrem no ensino superior, nas dinâmicas presentes em sala de aula entre os sujeitos e seus colegas e professores. Na dimensão institucional-organizacional, focalizamos suas concepções em relação à faculdade em que estudam e, por último, a dimensão em que se capturaram os sentidos configurados pelos sujeitos nas interações entre vivência acadêmica e demandas socioculturais e políticas.

Participantes

Os participantes da pesquisa foram seis alunos de 1º ano dos cursos de Psicologia e de Comunicação Social de uma instituição privada de ensino superior do interior de São Paulo, sendo três de cada curso. A idade dos sujeitos variou entre 18 e 25 anos, faixa etária que caracteriza o público majoritário da instituição. A instituição em que foi realizada a pesquisa possui dois *campi* na mesma cidade, que contam com cursos de bacharelado, licenciatura e tecnológicos, todos nas áreas de humanas e exatas. A pesquisa seguiu, rigorosamente, os procedimentos éticos estabelecidos pela legislação vigente, tendo sido aprovada pelo comitê de ética da instituição sob protocolo nº 645/08.

Procedimentos

Inicialmente, houve uma conversa com doze alunos em que foram explicados os objetivos da pesquisa. Entre eles, selecionamos seis sujeitos seguindo os seguintes critérios: dois alunos (sempre um de cada curso citado) que se mostravam mais

interessados e com boas notas e frequência às aulas; dois alunos que se mostravam mais desmotivados com os estudos, que apresentavam um maior número de faltas e/ou comportamentos referidos pelos professores como de indisciplina. Outros dois sujeitos entrevistados foram alunos avaliados como medianos, tanto em participação, como frequência, notas e motivação para o estudo.

A opção por trabalhar com as dimensões de André (2005) visa à compreensão do sujeito em várias esferas. Isso conduziu nossa escolha de trabalhar com seis sujeitos tendo em vista a grande quantidade de informações que esse tipo de entrevista gera e o tempo de realização da pesquisa por se tratar de um mestrado. Contudo, entendemos que, uma vez circunscrita à pesquisa de abordagem qualitativa, cujo objetivo é aprofundar a compreensão sobre dado fenômeno, esse número de sujeitos se justificaria.

Como os sentidos atribuídos a algo correspondem à própria manifestação dos sentimentos do sujeito (Vygotsky, 2003), ao se buscar os sentidos atribuídos pelos alunos ao ensino superior, foi necessário investigar e compreender seus afetos, fazendo uma releitura de suas palavras que trazem uma bagagem subjetiva carregada de volições interligadas à vivência acadêmica de cada sujeito. Para tanto, adotamos entrevistas semiestruturadas na busca pelos indicadores de sentidos individuais atribuídos à formação por cada sujeito, e que também, têm interligação com as falas dos outros sujeitos na busca por uma representatividade dos sentidos coletivos de alunos graduandos daquela instituição.

O roteiro das entrevistas tomou por base as dimensões desenvolvidas por André (2005) citadas acima na metodologia. As entrevistas foram realizadas na própria faculdade em que se desenvolveu a pesquisa em uma sala cedida pela instituição. O dia e a hora foram determinados pelo entrevistado em função de horário de aula e de trabalho dos sujeitos. A duração das mesmas variou entre 50 e 115 minutos. O roteiro adotado constituiu-se de 52 perguntas sendo 8 de dados pessoais, 14 da dimensão subjetiva/pessoal, 11 da dimensão institucional/organizacional, 14 da dimensão instrucional/relacional e 5 da dimensão sociopolítica. Inicialmente, as entrevistas foram transcritas e buscou-se aspectos afins e contraditórios nos relatos dos sujeitos que acabaram por compor quatro categorias seguindo as dimensões de André (2005).

Análise e Discussão dos Dados

Em relação à análise e resultados, por se tratar de uma pesquisa científica envolvendo várias e complexas categorias, cuja sustentação no âmbito da pesquisa exige um grande número de falas, optou-se, para os propósitos deste artigo, apresentar as falas que melhor representam o que se quer demonstrar.

1. Dimensão subjetivo-pessoal

Essa dimensão busca compreender como o aluno se vê, quais são suas motivações, afetos, valores e expectativas atribuídas de uma maneira individualizada, mas permeadas pelas interferências do contexto que é uma espécie de pano de fundo que sustenta e promove o desenvolvimento físico, afetivo e social do sujeito (Vygotsky, 2007).

1.1 Necessidade de ser tutelado, irresponsabilidade e imaturidade

Um primeiro aspecto que permeia os sentidos dos sujeitos revelados nas entrevistas é o sentimento de dependência de regulação externa de sua conduta, principalmente pelo professor. O sentido de querer ser tutelado surge quando os alunos relatam suas necessidades ou de seus colegas de responsabilizar o professor por sua formação, esperando que o professor ofereça o conhecimento pronto, sem se implicar com a própria formação. Esse sentido de que a qualidade da formação depende prioritariamente do professor é manifestado pela maioria dos sujeitos e os trechos de falas transcritos abaixo são representativos do que se quer demonstrar.

Em determinadas matérias eu achei que poderia ter sido diferente, o professor talvez ter se dedicado um pouco mais ... eu acho que o professor teria que suar ali a camisa pra poder ensinar e estar ali. (Paulo)³

(Descrevendo a conduta dos colegas) *“Caramba, eu tenho que ler isso? Tem.”, que mais? Então eu vejo um problema mais individual, uma maneira de ver o mundo, de ver o ensino.... Tipo: “Professor isso vai cair na prova?”... Por isso que eu falo que é uma questão mais individual, da própria leitura que a pessoa faz daquilo. “Ah não, o professor é o vilão, o professor quer, desculpa o termo, quer ferrar o aluno.” Solta, desconstrói isso, acabou! São adultos. (José)*

³ Os nomes dos sujeitos são fictícios, inclusive o nome da instituição onde foi realizada a pesquisa, que chamamos de FAX.

Andrada, P. C. de; & Souza, V. L. T. de. Os sentidos e Valores da Formação Superior para Alunos da Graduação: Reflexões sobre os Valores na Educação

Os sujeitos também se referem aos seus colegas ou a si mesmos ora como imaturos ora como irresponsáveis:

Ah, eu falo demais, tem hora que eu fico entrando e saindo, entrando e saindo. Eu acho que isso incomoda um pouco. ... dá tipo um "tic" nervoso, eu saio para conversar, se o professor fala para não sair é inútil. Quando eu vi, já passou a hora, acabou a aula e nós ficamos aqui, fumando e falando besteira. (Naiara)

... Aqui tem aquele cara que fala assim: "estou pagando, então eu vou fazer o que eu quiser, não adianta, eu vou passar porque eu estou pagando". (Vitória)

Pode-se sugerir que nesse tipo de relação há prevalência de valores não morais: o desrespeito em relação ao outro e a irresponsabilidade por sua formação acadêmica e pela simulação de um compromisso e participação no processo de ensino e aprendizagem. O que estão fazendo nas salas de aula? Estariam em busca de sucesso fácil, sem querer investir na apropriação de conhecimento?

Ambos os aspectos, a necessidade de ser tutelado e irresponsabilidade e imaturidade, podem ser analisados a partir do conceito de Vygotsky (1995) que nos ajuda a compreender o que está por trás do comportamento dos alunos em sala de aula: a autorregulação da conduta. O que surge nas falas revela que muitos alunos se mostram como sujeitos não autorregulados. Seja por meio da necessidade de serem tutelados por um professor ou pelos colegas, seja por comportamentos imaturos e irresponsáveis em que declaram que não são agentes de sua própria formação.

1.2 Esforço e responsabilidade

Simultaneamente à percepção de que há muitos sujeitos que não se autorregulam mesmo em idade adulta observa-se nas falas dos alunos sentidos que revelam dedicação e esforço em relação aos estudos. Muitos foram os relatos de aspectos valorativos dos alunos em relação ao fato de cursarem uma faculdade. Eles descrevem as dificuldades que encontram por terem de conciliar trabalho, estudo, vida afetiva e familiar. Mesmo aqueles alunos que foram selecionados como sujeitos da pesquisa por demonstrarem desinteresse e condutas inadequadas em sala de aula, revelam suas dificuldades por terem que arcar com uma pesada rotina de estudos e trabalho.

Eu acho que na nossa sala tem gente muito inteligente, muitos que se esforçam, que estão aqui com esforço, que está dando o sangue, que conta

real a real para estar aqui, então dá muito valor. (Vitória)

Eu acho que a maioria tem maturidade. A maioria trabalha, acorda cedo, vai trabalhar, tem que ficar aqui até as onze da noite, chega em casa cansado, tem que ficar no seu fim de semana fazendo trabalho ou de madrugada fazendo trabalho. (Luiza)

Os alunos se percebem como esforçados e responsáveis, mas os dados revelam que esses sentidos são mobilizados pelo desejo de obter vantagens, como se verá no item abaixo, evidenciando uma contradição que requer que se analisem os sentidos configurados pelos alunos de uma perspectiva dialética: o que se apresenta com aparência de valor moral tem, em sua base, valores não morais.

1.3 Pragmatismo

Uma análise da perspectiva dialética evidencia que os alunos se declaram responsáveis, mas que a dedicação aos estudos está amparada no pragmatismo. Observa-se nas entrevistas referências ao ser aluno que se baseiam nas vantagens pessoais que o aluno toma para si: alguns alunos revelam que estudam nessa faculdade motivados por aspectos como vantagem financeira, praticidade, comodismo ou pressa em concluir o ensino superior.

O principal motivo de vir estudar aqui é que eu tinha ouvido falar que a faculdade estava bem conceituada, o outro é o preço e também, como eu sou de São Paulo, tenho desconto e meus pais moram aqui e sempre dá para dar uma fugidinha antes da aula.... Mas, eu acho que o povo, quem sai do colegial, tem um sonho de fazer uma faculdade de renome e, não só a FAX, mas várias faculdades particulares viram um tipo de "estepe", entendeu? "Ah, não quero fazer cursinho, já vi tudo isso, não vou ver de novo, então vou fazer uma faculdade. Prefiro pagar a ficar mais três anos em um cursinho". (Vitória)

Porque hoje em dia, eu vejo que todo mundo tem possibilidade de fazer faculdade, tem ProUni, Educafro, o estudo chega em todo mundo que precisa. A pessoa consegue, pelo menos, a bolsa em algum curso. Às vezes, não é o curso exatamente que ela quer, isso podia ser aprimorado mais para frente, mas a pessoa consegue bolsa para fazer um curso superior. (Paulo)

Outros revelam um sentido imediatista, justificando que estudam e se dedicam quando gostam da disciplina ou quando a matéria tem um

Andrada, P. C. de; & Souza, V. L. T. de. Os sentidos e Valores da Formação Superior para Alunos da Graduação: Reflexões sobre os Valores na Educação

enfoque que os aproxima da prática profissional do curso que escolheu:

Quando eu preciso e eu quero, eu sou esforçado. Mas, a maioria das vezes, eu não sou esforçado não. Eu nem penso tanto em nota na faculdade. Eu penso mais na hora que eu vejo que é uma matéria importante, que eu preciso saber, aí é que eu me esforço mesmo para dar uma estudada nela, mas não pensando tanto em nota. (Paulo)

Poderemos chamar esse pragmatismo de esforço e dedicação? Ou seria um sentido que implica obter vantagens para si sem se dedicar ao processo de aquisição de conhecimento?

Os resultados de nossa investigação vão ao encontro daqueles obtidos por Tognetta e Vinha (2009), quando revelam que há uma mudança nos valores presentes nas práticas pedagógicas atribuídas aos alunos. Elas investigaram que a principal mudança decorre do fato de que os valores na atualidade estão centrados no indivíduo, na esfera do privado, não ocorrendo uma integração do outro e, por isso, se caracterizam como não morais. Haveria valores morais se eles fossem baseados no senso de coletividade e numa formação fundamentada no respeito a si, mas que incluísse a noção de pertencimento a uma esfera pública, pontuados por sentimento de se constituírem sujeitos valorativos sem a conotação de interesses individualistas ou de sucesso e comodismo.

2. Dimensão instrucional-relacional

Dentro desta categoria destacamos os sentidos atribuídos às relações vivenciadas no ambiente acadêmico com destaque para as interações entre os sujeitos, colegas e professores.

2.1 Sentidos atribuídos às relações entre os colegas

Nesta dimensão o objetivo é perceber os sentimentos, expectativas, conflitos e imagens atribuídas aos pares dentro e fora de sala de aula.

Fiz bastante amigo aqui esse ano, fiz todos os amigos que tenho dentro da sala de aula.... Tem aula, lógico, que fica tudo certinho, que todo mundo presta atenção, mas na maioria das aulas tem um pessoal que atrapalha, que conversa bastante. Tem aula que você acaba não prestando atenção mesmo, mas dependendo da aula você quer prestar atenção... Muita conversa, muita bagunça, você não consegue raciocinar muito (falando de seus amigos). (Paulo)

Na maioria das vezes, o povo respeita mesmo, eu acho.... Meus amigos mesmo, às vezes, falam tanto que dá vontade de dar um soco, até dou um toque

“meu, para quieto”. Para mim tem que ser assim, porque senão fica meio complicado. (Vitória)

Em um primeiro momento os sujeitos revelam estarem afetivamente identificados com os colegas e se dizem respeitados por eles, demonstrando querer expandir as interações dentro e fora de sala de aula. No entanto, ao mesmo tempo em que se expõe o reconhecimento e valorização do respeito nas relações, também há nas falas muitas reclamações em relação à postura dos colegas em sala de aula, denunciando a ocorrência de situações que caracterizam falta de disciplina, como o excesso de barulho e o que denominam de “bagunça”, em que ocorre a invasão do espaço do outro com críticas e brincadeiras que consideram desrespeitosas.

2.2 Sentidos atribuídos à relação entre professor e aluno

Destacamos, inicialmente, os sentidos relativos a ser um bom professor para os sujeitos-alunos: eles revelam que o docente que explica, que se esforça para dar uma boa aula, que se implica com os alunos, que se mostra interessado e aberto às demandas da turma são considerados bons professores.

Professores que você vê que prepara a aula, que está preocupado com o aluno, que tira a sua dívida, ele vai tentar tirar a sua dívida de qualquer jeito, nem que tenha que explicar cem vezes.... E tem professor que não está nem aí mesmo. A apostila é da Internet, você pega, digita o tema no Google e aparecem várias apostilas dele, mas que são de outras pessoas. Quase tive um treco quando eu vi isso! (Vitória)

Os professores têm muito carinho pelos alunos, dão bastante atenção, o que a gente precisa eles estão ali! (Gabriela)

A princípio, nota-se nos relatos o fato dos alunos considerarem a ética do professor como uma característica importante para o trabalho docente. E ser ético, na concepção dos sujeitos, é escutar e reconhecer o outro com suas individualidades, atendendo às necessidades dos discentes. Da mesma forma que os alunos elogiam aquele professor que é capaz de fazer uma vinculação baseada no valor moral de respeito, uma das críticas que os alunos fazem em relação aos docentes também se refere a isto. Preparar aulas, apresentar bibliografias adequadas, cobrar de forma apropriada os conteúdos em provas e trabalhos, ler e corrigir a produção dos estudantes, tudo isto faz com que os alunos se sintam respeitados, ou desrespeitados

quando não percebem o investimento do professor no exercício de sua função.

Além de atribuírem o sentido de desrespeito a algumas atitudes do professor, os sujeitos revelam sentidos contraditórios: se por um lado se sentem desrespeitados por alguns professores, por outro também se sentem desrespeitados quando os colegas desrespeitam os professores. Esses dados revelam a complexidade que caracteriza a configuração de sentidos dos alunos em relação ao ensino superior. Observe-se, nas falas abaixo, a indignação dos entrevistados diante das brincadeiras e desconsiderações dos alunos para com os professores.

Eu vejo isso e fico triste do aluno desrespeitar o professor, do aluno sair da sala e deixar o professor andando, eu nunca imaginei que eu ia ver isso em uma faculdade. (José)

Porque tem gente que fala alto, que faz piada, que "tira com a cara do professor" na cara dura... Eu não vejo como o professor pode cortar isso porque é uma coisa de educação primária, educação de casa, não tem o que o professor fazer, entendeu? (Vitória)

Porém, o que chama a atenção, é o fato dos alunos acreditarem que essa desconsideração para com o professor é algo que vem da educação familiar, "vem de casa" ou é um problema de caráter do colega. Vygotsky (2004, 2007) veria esse fenômeno como algo familiar, mas também, histórico, permeado de práticas culturais, socioeconômicas e políticas. Isso significa dizer que essas atitudes dentro de sala de aula não podem ser atribuídas ao indivíduo isoladamente, mas a uma questão social. Dentro de uma visão vygotskiana, os sujeitos estariam reproduzindo condutas que são, na verdade, apropriadas na e da nossa sociedade.

3. Dimensão institucional-organizacional

Os dados das entrevistas mostram que o contexto institucional de que participam os alunos influencia de modo significativo na configuração de sentidos e significados sobre o ensino superior. Essa observação, apreendida das falas dos sujeitos, se sustenta nos pressupostos teóricos de Vygotsky que interpreta a psique como um processo em constante desenvolvimento de um organismo submerso em uma dinâmica de interações com o meio. A construção teórico-metodológica de Vygotsky prevê a inseparabilidade do homem e suas trocas com o contexto em que se insere (Vygotsky, 2004). Apresentamos, a seguir, os

principais sentidos atribuídos à instituição pelos alunos entrevistados.

3.1 Valorização da instituição

Para explicar cientificamente os mecanismos de construção dos sentidos desses sujeitos, há que se apoiar nas tendências afetivo-volitivas dos mesmos em relação ao ambiente acadêmico. Os estudantes de Psicologia e Comunicação Social entrevistados revelam sentidos valorativos da instituição onde estudam e elogiam o fato da faculdade ser grande, limpa, de haver laboratórios e computadores nas salas de aula. Mencionam o fato de a faculdade ser nova e a cada ano crescer mais, com novos cursos sendo oferecidos. Percebe-se que os sujeitos demonstram orgulho pela infraestrutura e o potencial de crescimento da faculdade.

... a FAX quer crescer, então eu acho que ela investe. Os laboratórios de mídia estão crescendo, porque eu lembro as primeiras vezes que eu vim aqui não existia essa segunda ala. Eram poucos os cursos, mas agora, todo ano ela abre um curso ou uma pós-graduação nova ou alguma coisa... Eu acho que a faculdade tem um potencial grande de crescimento. Ela é pequena ainda, mas vai crescer com o tempo; ela tem chances de crescimento. (Luiza)

Todas as salas têm computador, e isso, qual a faculdade que vai ter computador em todas as salas? (Gabriela)

Demonstram conhecer, também, a quantidade de equipamentos em sala de aula, o número de laboratórios, mas parecem desconhecer os investimentos da instituição em pesquisa e extensão ou a titulação e a capacitação dos docentes. Logo, a identificação dos alunos com a instituição parece se sustentar em valores que se relacionam à aparência, aos aspectos materiais.

3.2 Sentidos atribuídos à imagem da instituição

Paralelamente, pelo exame dos dados nota-se que os sujeitos fazem muitas comparações entre a FAX e as instituições públicas da região. Na visão dos alunos aparece implícita a superioridade da qualidade dessas últimas, uma vez que histórica e culturalmente, as instituições federais e estaduais de ensino superior no Brasil são reconhecidas melhores. No entanto, nota-se a tentativa dos sujeitos em equiparar a qualidade do ensino superior privado e público, quando buscam diminuir o ensino público e potencializar as qualidades da instituição privada onde estudam.

Andrada, P. C. de; & Souza, V. L. T. de. Os sentidos e Valores da Formação Superior para Alunos da Graduação: Reflexões sobre os Valores na Educação

Mas, na instituição pública, eles não têm na área de humanas, a mesma estrutura que a FAX ou qualquer outra particular tem.... Meu irmão faz universidade pública e não tem isso do professor chegar, explicar ou você ter um equipamento bom para trabalhar.... Porque, por exemplo, a UP... (Universidade Pública de renome), não tem o mesmo material que a FAX tem. Isso porque a FAX ainda não é a primeira em material. Não é "top", mas a UP... (Universidade Pública de renome), não tem nada! (Paulo)

Mesmo porque na U... (faculdade pública de renome), tem muita coisa errada, tem aula que você fala: "O que é que eu estou fazendo aqui?" Por que o professor não está falando nada, entendeu? Fica só enrolando. (Vitória)

Pode-se sugerir com estes dados que os alunos buscam um reconhecimento da sua faculdade através do que Souza (2005) descreve como sendo uma necessidade do sujeito em diminuir o outro ou se equivar a ele para conseguir mostrar seu valor. Esses seriam para a autora valores não morais, visto que buscam o demérito do outro: "Inferiorizar alguém implica em trazer à tona o seu pior e, logo, rebaixar a autoestima e inviabilizar o autorrespeito" (p.154-155). Assim, entendemos que depreciar as universidades públicas para poder valorizar o seu curso, a sua instituição, seria uma busca por atrelar ao eu valores não-morais, priorizando a autoestima em detrimento do respeito ao outro.

Em outros momentos, a preocupação com a aparência, com a imagem de sucesso e de status como constituintes da afirmação de si aparece nas falas dos alunos, quando revelam certa insegurança em relação à visibilidade da instituição de ensino onde estudam:

Uma coisa que eu aprendi, que conta muito e achava que não, mas é que o nome da Faculdade pesa muito no currículo. O pessoal olha seu currículo: "Nossa! estava nessa faculdade!" Te olham muito diferente, muito diferente, muito. Então é por isso que às vezes eu fico pensando, preocupada (por estudar na FAX). (Vitória)

Todo mundo fala "FAX? Ham? Onde"? E quando eu respondo: "Ah, é uma faculdade nova ali na região". Me perguntam: "Ai, mas é boa"? (Luiza)

Tem gente que fala: "Ah, na FAX? Não podia estar em outra?". Tem gente que critica. (Naiara)

Consequentemente, pode-se considerar que a busca por atrelar valores relativos à visibilidade social à instituição em que estudam justificaria o fato de enfatizarem os equipamentos, laboratórios, grandeza e aparência da instituição. Aspectos

exteriores, materiais, que causam boa impressão são percebidos como atributos de sucesso e constituem um valor aparente na construção da identidade do sujeito.

4. Dimensão sociopolítica

Nesta dimensão procura-se colocar em evidência as falas dos alunos sobre os sentidos atribuídos ao contexto socioeconômico e o que pensam a respeito do ensino superior no Brasil, além de focalizar os sentidos atribuídos às políticas públicas voltadas à educação. André (2005) chama esses aspectos mais amplos que interferem nas configurações dos sujeitos de suas vivências pedagógicas de "determinantes macroestruturais da prática educativa" (p.18).

4.1 Sentidos atribuídos à carreira, profissão e currículo

Pode-se notar na dimensão anterior que existe por parte dos alunos uma preocupação em relação à instituição em que estudam: observa-se uma representação implícita nas falas de que o mercado de trabalho julga a instituição em que o sujeito estudou, aprovando-a ou não. As falas dos alunos sobre carreira, mercado de trabalho e currículo parecem revelar preocupações com valores que são mais da ordem da autoestima, relativos à glória e ao sucesso, do que concernentes à formação técnica. Eles falam do ter um diploma, de melhorar o currículo como condição para conseguir um lugar no mercado de trabalho. Também mencionam o status que se ganha quando se cursa uma graduação e do aumento da autoestima:

A sociedade passa a te ver de uma forma diferente. Te trata de uma maneira diferente, sutil, mas existe essa diferença. Diferente como o status aumenta. (...) Com certeza tem uma questão que é social. Quem tem nível superior é visto de uma maneira diferenciada no mercado. (José)

Eu acho também que seria difícil você conseguir um plano de carreira sem fazer a faculdade. Ela me abriu portas e no currículo também já mudou. (Naiara)

Ah, eu ainda brinco, o sonho é: ainda vou tomar o lugar da Fátima Bernardes.... Penso em começar, talvez não apresentando um programa, mas trabalhando numa produção, numa redação de algum jornal. Fazendo aí, um Globo Esporte da vida eu já ficava bem feliz. (Luiza)

Interessante notar que os alunos citam a necessidade de melhorar o currículo visando à

empregabilidade, expressam o desejo de status e glória, mas não mencionam a necessidade de aquisição de conhecimento como um dos focos de sua formação. Será que na verdade é isto que esperam de suas graduações?

4.2 Sentidos atribuídos ao ensino superior

De acordo com alguns autores, as instituições privadas de ensino superior em nosso país adotaram como foco principal ter mais alunos e mais lucro e buscam atender à demanda de um mercado de trabalho e não a produção de conhecimento (Barreto & Leher, 2008; Sampaio, 2000). Ainda que questionemos a afirmação desses autores no que concerne à sua generalização para todas as instituições, conforme já observado anteriormente, é fato que aparece nas falas dos estudantes pesquisados indicadores dessa visão que nos levam a considerar que a mudança de valores de algumas IES em relação a sua missão e objetivos tem sido apropriada pelos alunos que a frequentam.

É uma questão difícil que tem vários pontos que poderia ter mudado, mas eu acho que é algo complicado isso da faculdade não ter, hoje, tanta capacidade para formar as pessoas. Muitas faculdades não formam as pessoas, elas vendem um diploma não é? (Luiza)

A gente vê uma criança na quinta, sexta série que não sabe escrever, mas está sossegado porque vai ter um jeito de entrar na faculdade, entendeu? (Vitória)

A faculdade não vai contar tanto, mas a experiência profissional depois de formado, ou no meio da faculdade, é que vai contar mesmo para a formação profissional. (Paulo)

Os sujeitos em falas anteriores dizem valorizar o ensino superior, mas, contraditoriamente, revelam nas falas acima outros sentidos do ensino superior – entra-se despreparado e o principal não é o saber ou o conhecimento, mas a experiência prática e o diploma. Estariam eles dizendo que entram no ensino superior para aprender, mas sabem que não vão aprender muito? Ou que entram em busca do diploma, de conseguir um estágio e é isso que importa? De todo modo, esses sentidos revelam que novos valores, ligados à visibilidade social parecem assumir prevalência nas representações dos alunos sobre si e sobre sua formação.

4.3 Sentidos atribuídos às políticas públicas

Visando ampliar a reflexão sobre os sentidos do ensino superior para alunos de graduação, analisamos a seguir as falas dos sujeitos em relação

às políticas públicas no Brasil. A pergunta inicial feita aos entrevistados se referia à opinião deles sobre a atuação do Governo em relação à educação para o ensino superior no país. Os alunos demonstram conhecer muitos aspectos das políticas nacionais e mostram interesse sobre o tema da educação, o que se expressa pelo tamanho do relato de cada um. Chama a atenção o fato da maioria dos sujeitos, cinco entre seis entrevistados, descreverem o ensino superior no Brasil como algo deficitário, mas atribuindo os problemas da academia a algo que teria origem anterior, na educação básica. Deixam claro que percebem que a postura do governo é colocar no ensino superior privado alunos que não foram bem preparados nas escolas fundamentais públicas; abrem vagas para esconder as deficiências do processo educacional deixadas para trás.

A escola pública é o pai do culpado em tudo.... Acho que o Brasil não dá valor (à educação). Acho que a educação é a base de tudo, para depois querer melhorar o resto. (Naiara)

O problema para mim é muito mais de base. A reforma da educação, é claro que soa meio utópico, mas devia começar da creche, da educação infantil, justamente para minimizar essa ideia de problema na faculdade. (José)

Os sujeitos têm a opinião de que o investimento do Governo na qualidade do ensino básico seria fundamental. Sugere-se que, para os sujeitos, o problema da educação não está relacionado à criação de vagas, nem se situa nas escolas ou nas Universidades Públicas, mas diz respeito à melhoria da qualidade dos sistemas de ensino oferecidos em todos os âmbitos da educação.

Conclusão

Ao final da pesquisa pudemos observar a existência de aspectos comuns aos dois cursos de Psicologia e Comunicação Social e os sujeitos não revelaram sentidos diferentes a sua formação em função do curso escolhido. Ao olharmos os relatos de uma forma longitudinal, as falas deixam transparecer a necessidade pragmática de um diploma e a busca por sucesso e status, além da valorização do mercado de trabalho como um fim. O meio, o processo para alcançar esse fim, que equivaleria a especializar-se em determinada área, parece não estar sendo priorizado. Ou seja, para a maioria, o conhecimento é buscado, mas só o necessário para atingir certo objetivo. Por outra parte, há uma valorização, mas dialeticamente,

rodeada de escolhas que buscam elevar a autoestima e abrem oportunidades pragmáticas de ascensão profissional. Os dados apontam a existência de muitos valores não morais atrelados à graduação, que realçam interesses e atitudes individualistas, que parecem predominantes na construção dos sentidos atribuídos ao ensino superior. Infere-se que o sentido de prioridade ao ensino superior só prevalece por acreditarem que a formação trará bens financeiros, aceitação no mercado de trabalho e melhoria de sua imagem no que concerne à visibilidade social.

Expressam que as faculdades vendem diplomas e o que conta mesmo no aprendizado é a experiência prática. Questionam as políticas públicas e as IES que não formam profissionais competentes; mas eles próprios revelam ter se apropriado desses sentidos, ao expressarem que a razão para se "fazer" uma faculdade é a obtenção do diploma ou algum outro tipo de vantagem. A cultura mercantilista em que nos inserimos valoriza o diploma, o reconhecimento da instituição de ensino, os títulos obtidos e os cursos realizados como indicadores de competência. Os sujeitos parecem se apropriar desses sentidos: eles estudam para alcançar um nível imposto pela sociedade como exigência mínima para a empregabilidade e não para adquirir conhecimentos, ampliar a visão de mundo, aceder a novos modos de pensar. A constatação, na realização deste trabalho, é que o ensino superior tem um grande desafio a enfrentar, no âmbito público ou privado: repensar qual a dimensão do humano tem permeado sua atuação e qual o seu papel na formação dos valores de seus alunos, sobretudo os éticos e morais.

Referências

- André, M. E. D. A. de. (2005). O cotidiano escolar, um campo de estudo. In V. M. N. de S. Placco & L. R. de Almeida (Orgs.), *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola* (3a ed., pp. 9–19). São Paulo: Edições Loyola.
- Barreto, R. G., & Leher, R. (2008). Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária. *Revista Brasileira de Educação*, 13(39), 423–436.
- Ministério da Educação. (2008a). *ProUni*. Brasília: MEC. Recuperado em 19 de julho de 2008, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=205&Itemid=298
- Ministério da Educação. (2008b). *Fies*. Brasília: MEC. Recuperado em 19 de julho de 2008, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=198&Itemid=303
- Ministério da Educação. (2008c). *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)*. Brasília: MEC. Recuperado em 19 de julho de 2008, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12261&Itemid=1085
- Cunha, L. A. (2007). O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o estado e o mercado. *Educação e Sociedade*, 28(100), 809-829.
- Sampaio, H. (2000). *O ensino superior no Brasil: o setor privado*. São Paulo: Fapesp-Hucitec.
- Souza, V. L. T. (2005). *Escola e construção de valores*, São Paulo: Loyola.
- Tognetta, L. R. P., & Vinha, T. P. (2009). Valores em crise: o que nos causa indignação? In Y. J. J. M. R. de La Taille & M. S. de S. Menin (Orgs.), *Crise de valores ou valores em crise?* (pp. 15–45). Porto Alegre: Artmed.
- Tonegutti, C. A., & Martinez, M. (2007). Universidade Nova e Reuni: uma breve apresentação. *Dossiê Reuni*. ANDES. Recuperado em 11 de janeiro de 2010 de http://www.andes.org.br/dossie_reuni.htm
- Vygotsky, L. S. (1927/1995). *Obras escogidas. Problemas de desarrollo de la psique (incluye problemas del desarrollo de la psique)*. (L. Kuper, Trad.) (Vol. 3). Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. S. (1934/2003). *Pensamento e linguagem*. (J. L. Camargo, Trad.) (2a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1927/2004). O significado histórico da crise da psicologia. Uma investigação metodológica. In L. S. Vygotsky, *Teoria e método em psicologia*. (C. Berliner, Trad.) (3a ed., pp. 203-417). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1931/2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. (7a ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Andrada, P. C. de; & Souza, V. L. T. de. Os sentidos e Valores da Formação Superior para Alunos da Graduação: Reflexões sobre os Valores na Educação

Recebido: 04/11/2010
Revisado: 26/09/2011
Aprovado: 10/04/2012

Fagundes, A. B.; Palombini, A. de L.; & Baptista, L. A. *Imagens da Modernidade: A Estetização da Vida Danificada no Cinema Moderno*

Imagens da Modernidade: A Estetização da Vida Danificada no Cinema Moderno

Images from Modernity: Aestheticization of Life Damaged in the Modern Cinema

Adriano Bier Fagundes¹
Analice de Lima Palombini²
Luis Antonio Baptista³

Resumo

O presente artigo, de cunho ensaístico, sugere relações entre algumas reflexões de Theodor Adorno e de Walter Benjamin sobre cultura e sobre cinema como dispositivo de imagens. Busca-se privilegiar o viés artístico do cinema, caracterizado como cinema moderno, de modo a refutar a constante afirmação de que Adorno foi crítico de toda forma de cinema. Para tanto, são aproximadas as dimensões ética e estética da leitura desse pensador sobre o processo de experiência da modernidade, por meio das elaborações acerca da moral da vida danificada e do valor da arte em nosso tempo. Como forma de ilustrar essas associações, a teoria de Adorno é aproximada do cinema de Michelangelo Antonioni, entendendo que ambos, cada um em seu campo, foram leitores trágicos da modernidade. Pretende-se, por meio dessas reflexões, ressaltar a relevância da categoria “vida danificada” para os estudos da subjetividade no contemporâneo.

Palavras-chave: Adorno; cinema moderno; ética e estética; modernidade; Antonioni.

Abstract

The present article, of an essayist nature, suggests relations between some reflections from Theodor Adorno and from Walter Benjamin on culture and cinema as an image device. The article attempts to privilege the artistic trend of the cinema, characterized as modern cinema, so as to refute the constant affirmation according to which Adorno was a critic of all forms of cinema. For that, the ethical and aesthetical dimensions of the reading of this thinker on the process of experience of modernity are approximated, by means of the elaborations regarding the morale of the damaged life and of the value of arts in the present time. To illustrate these associations, Adorno's theory is approximated to the cinema of Michelangelo Antonioni, considering that both, each one in his field, were tragic readers of modernity. By means of these reflections, the article intends to highlight the relevance of the “damaged life” category to the studies of subjectivity in the contemporary time.

Keywords: Adorno; modern cinema; ethics and aesthetics; modernity; Antonioni.

¹ Psicólogo. Mestrando em Psicologia Social e Institucional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Endereço para correspondência: Rua Santa Cecília, 1642, apt. 31, Santa Cecília, Porto Alegre, RS, CEP: 90.420-040. Endereço eletrônico: adriano_bier@uol.com.br

² Psicóloga. Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutora em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Professora do Instituto de Psicologia da UFRGS.

³ Psicólogo. Mestre em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUCRJ). Doutor em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo (USP). Professor do Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Introdução

O artigo que se segue não pretende dissociar forma de conteúdo, o que torna inevitável certo desconforto que advém da sua leitura, colocando em causa o tremor e a ferida de uma vida danificada. Sua narrativa, não sendo uma confissão pessoal, um depoimento ausente de corpo, é um trabalho de artesanato, de tecelagem, cujos fios vibram sorrateiros nas entrelinhas. Ela constitui-se em formas-pensamento, como os aforismos de Adorno e alguns textos de Benjamin que ultrapassam os limites do estilo particular, constituindo-se em prática política pouco presente nos textos acadêmicos.

Com efeito, uma parte significativa da produção *psi* utiliza-se do cinema e da literatura como ilustração de conceitos, representação de ideias, como se a arte fosse um mero efeito de representação do mundo, uma sombra ou o rastro de uma natureza humana eterna como um fóssil. Não é esse o caso aqui: o que buscamos, através da análise filmica, é um (in)esperado encontro com os fragmentos do real. Caso contrário, teríamos a mórbida representação do esperado: um não encontro, o “espelhamento” de um olho sedado, indiferente à radicalidade cortante da alteridade. Buscamos fazer o filme gritar e não murmurar ruídos que já conhecemos.

A técnica de montagem não é um mero recurso da estética pela estética. Baudelaire mudou drasticamente a sua forma de fazer literatura após as mudanças das ruas de Paris; Benjamin escreveu *Rua de Mão Única* inspirado nos fragmentos da literatura surrealista e do cinema. Na literatura e no cinema, a montagem é, para Benjamin, uma urgência política de apresentação de uma modalidade de pensamento. O filósofo berlinense não pensou sobre o cinema e sim *como* cinema, diferença fundamental, e mesmo atrevida, para as ciências humanas.

Já a noção adorniana de vida danificada apresenta-se como expressão da experiência do nosso tempo. Essa vida não espera a salvação ou a cura do seu *pathos*. O seu dano incita o desdobramento dos focos das análises, multiplica-os, perturba a ânsia por integração, o aprisionamento nas grades dos sistemas identitários. Importa testemunhar, através das imagens, as tensões, a materialidade sem forma fixa, datada, dessa vida danificada. Afetar-se pelos minúsculos fatos do dia-a-dia, contagiar-se pelo insignificante, pelo fato menor da história, estar atento aos restos da civilização, aos detritos humanos e inumanos são gestos presentes na *Minima Moralia* de Adorno,

assim como nas *Passagens* benjaminianas, fazendo refletir sobre as maquinarias da barbárie. Os dois autores, apesar das suas diferenças, legam-nos a cultura como campo político de enfrentamentos, campo minado onde a filosofia, a razão e as boas intenções do humanismo estão em constante e promissor perigo. Não são mensageiros de um pessimismo cínico; antes, exigem-nos envergadura e fôlego para escaparmos das inércias, seja do fatalismo de um mundo sem saída, seja das alegrias emancipatórias contidas em nossas verdades. Das reflexões de Adorno sobre *Auschwitz*, encontramos sopros de ar que nos permitem apreender a violência das milícias na Baixada Fluminense – não como modelo de análise, mas como alerta às inesgotáveis faces do terror.

Em um tempo onde as imagens não conseguem salvar as coisas da sua crescente miséria, onde as imagens proliferam sem corpo, é nosso desafio mostrar que o cinema pode, como uma constelação, potencializar as nossas análises, forjando ferramentas para o agir no mundo. Assim, apostamos na importância de intensificar a problematização na estética cinematográfica da vida danificada para a produção de pensamento sobre o contemporâneo.

O objetivo deste artigo é ampliar tal discussão, projetando luz sobre dados relevantes, mas não tão conhecidos, em torno às relações e tensões entre indústria cultural e arte na obra adorniana. Visualizar o entrelaçamento das preocupações éticas e estéticas de Adorno se afirma como caminho para compreender esse problema.

Arte e Indústria

Debruçar-se sobre a relação entre o pensamento de Adorno e o dispositivo do cinema é um debate que gera controvérsia. Envolve comumente a necessidade de esclarecer alguns excertos tirados de contexto e desmistificar algumas posições tomadas como verdade. Um dos grandes teóricos – senão o maior – da noção de indústria cultural, o filósofo alemão, membro da escola de Frankfurt, não se furtou de criticar o cinema em sua época, embora se deva abordar essa questão com atenção.

A despeito da coautoria de uma obra sobre composição musical para filmes (Adorno & Eisler, 2005), grande parte das reflexões de Adorno a respeito do cinema está diluída em seu trabalho, ao longo dos mais de trinta anos de publicações (Silva, 1999). Loureiro (2006, p. 116) realiza bom apanhado da polêmica, enfatizando a importância de se “retomar a conversa”. Diversos autores – Stam (2003), por exemplo, apenas para citar um dos

mais conhecidos no campo do cinema – costumam apresentar o panorama do lugar do cinema no quadro teórico da Escola de Frankfurt construindo uma dicotomia recorrente: o autor que vê o cinema com bons olhos, que nota a sua potencialidade artística e tecnológica – o Benjamin (1994) do célebre ensaio de 1935, *A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica*; e aquele que condena o dispositivo cinematográfico, relegando-o à posição de mero mecanismo da indústria cultural, não o elevando jamais ao estatuto de arte – esse seria Adorno, citado por *Minima Moralia* (2008a) e, especialmente, por *Dialética do Esclarecimento* (2006), ao lado de Horkheimer.

Eis que se tornou hábito citar passagens, sem contextualizá-las, como as seguintes: “O cinema e o rádio não precisam mais se apresentar como arte. A verdade de que não passam de um negócio, eles a utilizam como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositalmente produzem” (Adorno & Horkheimer, 2006, p. 100); “Sempre que vou ao cinema saio dele mais tolo e pior, não obstante a vigilância” (Adorno, 2008a, p. 22). Para lidar com afirmações dessa ordem, seria interessante que os leitores se dispusessem a aceitar a lição proposta pelo próprio Adorno e dialetizar, indo do ensaio *A indústria cultural*, no qual se encontra o primeiro fragmento reproduzido, ao capítulo sobre o belo artístico, na *Teoria Estética*. Para compreender o que Adorno entende por indústria cultural seria fundamental acessar aquilo que ele entende como arte.

Experiência, Expressão e Vida Danificada

Além de se ocupar de temas como cultura e arte, particularmente a partir de uma perspectiva marxista, Adorno é reconhecido como o filósofo da melancolia. Seu estilo pessimista partilha de uma concepção trágica da modernidade, bebendo de influências como Nietzsche, Freud e Benjamin, entre outros. Ao analisar a moral de nosso tempo, Adorno enxerga um retrato desolador.

O que é a experiência da modernidade, nesse sentido, desde um viés adorniano? A dificuldade de tratar desse tema é notória. Procura-se encontrar um tom que ajude a falar daquilo que é mais difícil de ser nominado e que não por acaso é, com frequência, tão bem ilustrado com imagens: é falar da aflição de um tempo que nasce moderno e que se expande, nunca sabendo bem quão moderno, quão pós ele é – hiper, líquido, tardio, jamais antes, simples, só. Tudo isso é moderno (ou mais que moderno). A modernidade como conceito

difícil é precisa: é um momento, um conjunto de práticas, certo tipo especial de experiência. Entre o tecnológico e o racional, o incerto e o suave, o global e o micrológico, o não-antigo e o não-óbvio (mas sim-lógico), essa palavra-desafio é inundada de conceitos e pormenorizações. Possivelmente a dificuldade em acessar o que nos é tão presente, tão íntimo, desencadeia a profusão teórica. Interrogamo-nos, com muita paixão e curiosidade, para entender o que somos e que tempo é esse que habitamos. E fazemos isso não só na academia, mas nas artes, na cultura de modo geral e no particular de nossas próprias vidas, quando vivemos, cada um à sua moda, uma crise. Por isso os efeitos: os conceitos, os sintomas, os estranhamentos.

A abordagem de Adorno diferencia-se no momento em que ele se ocupa de ler o tempo, não por meio de conceitos, mas de aforismos. É assim em *Minima Moralia*, obra na qual reflete os caminhos da vida danificada. Essa vida, então expressão de uma dada cultura, é que se mostra tão difícil de ser dissecada conceitualmente. Duro é discursar sobre sua dureza, com o risco de perder o que lhe é elementar, em meio a palavras precisas e distantes. O desafio de filosofar sobre a subjetividade de nosso tempo, não exclusivo da Filosofia, é o de dar cor e forma, usando luz e sombra, a algo que é tão opaco. Usamos conceitos para acessá-la, mas a vida danificada é mais que isso.

É a sociabilidade rasa, por convenção, mecânica; são as boas maneiras e aquilo que está por trás de um aviso como “bata antes de entrar”; são o tédio e a preguiça que se originam da categoria de tempo livre e de sua relação com o trabalho administrado; são os contos de fadas, o casamento, o divórcio, o amor; é a guerra – e o que dela se extrai como resíduo; é a sapiência da criança e a puerilidade do adulto; é a estética da apresentação textual, que se mostra como forma do pensamento, ou como adereço do histrionismo e da debilidade intelectual; é a condição dos intelectuais, “ao mesmo tempo, os últimos inimigos dos burgueses e os últimos burgueses” (Adorno, 2008a, p. 23). Excerto a excerto, *Minima Moralia* é um dispositivo a conta-gotas, em que Adorno apresenta parcimoniosamente o veneno (e o antídoto?) da sociedade.

Como no texto aforístico, é a realidade que é experimentada aos pingos. Fragmentos que se aparentam com as cinzas de um vulcão, restos materiais de uma arqueologia que ata o presente à história, ou as ruínas do castelo, resíduos de um universo em que pisamos. O particular no aforismo, testemunho de continuada experiência do mundo, elucida o contato com todo tipo de vivência, da

Fagundes, A. B.; Palombini, A. de L.; & Baptista, L. A. Imagens da Modernidade: A Estetização da Vida Danificada no Cinema Moderno

prosaica à mais horrível, todas elas performando a danificação *in loco*. O particular do aforismo ilumina o obscurecido não-idêntico no diagnóstico de um tempo irreduzível aos conceitos, pois faz as vezes de imagem quando a linguagem paralisa e as palavras escoam.

As reflexões de Adorno permitem buscar a vida danificada no que é detalhe, no que é expressão do todo, no interstício da relação sujeito-cultura, na idiossincrasia que é manifestação do processo social. O fragmento é o limite entre a psicologia e a história. A aparição da danificação da vida é, enquanto ficção, mimese da realidade. Ela se apresenta como experiência particular que, no entanto, de forma alguma é um fenômeno individual.

Formulam-se nesses 153 aforismos a obra principal adorniana sobre ética, que não é uma grande ética, mas uma pequena moral (Tiburi, 2005). Em sua singeleza e “modéstia”, talvez, é esse esforço intelectual que ocupa um espaço importante: o de refúgio das questões de máxima urgência, comumente expatriadas. É esse esforço que brota como que num terreno arenoso, no qual a moral parece ser a teimosa erva daninha dessa vida-deserto. Eis que o ético se apresenta em nosso tempo como o elemento mais selvagem da natureza:

Se houver alguma ética possível, a partir da crítica dirigida à ética – que já é, no mínimo, uma postura ética da teoria, ou uma ética sistematicamente negativa – ela dirá respeito ao campo inexplorado dos impulsos, dos desejos, do corpo anterior à individuação e do caráter produtivo da sua experiência e da investigação filosófica elaborada ali. O que venha a ser ética, após esta investida em torno ao que costuma ser considerado apenas como experiência estética, não será mais passível apenas de investigação racional nos moldes da criticada razão tradicional. No tom dessa inescrutabilidade, restará, para a elaboração teórica de Adorno, apenas a moral. (p. 194)

A moral, então, como experiência é a grande interrogação de *Minima Moralia*. Tendo em vista que perguntamos pelo sujeito e que “a via de acesso do sujeito ao mundo é a experiência do particular, o seu entrar em contato com as coisas que o circundam, sabendo-se também algo material, não simplesmente autônomo e transcendental” (Tiburi, 2005, p. 138), é fundamental entender de que experiência se está falando. Benjamin, uma das mais importantes referências de Adorno, teoriza a respeito desse conceito, distinguindo a experiência (*Erfahrung*) da vivência (*Erlebnis*). A vivência guarda algo de imediato, de contato do sujeito com

o real, da dimensão perceptiva que é privilegiada nesse processo; a experiência, por sua vez, é essencialmente histórica, porque envolve em sua dinâmica o vivencial preservado no tempo pela memória, deflagrando-se afetivamente, em algo que extrapola a consciência, e que é, no tempo, sujeito e agregado de outras experiências, todas elas constitutivas do sujeito no tempo histórico, todas herdeiras de um passado coletivo que as formou (Benjamin, 2000; Gagnebin, 1994). Assim, ao passo que há na vivência algo de imediato e de efêmero, na experiência há a qualidade de deixar rastros, de remeter a um passado vivo e dotado de significação; há, pois, na experiência, a característica da possibilidade de transmissão – ela é algo que pode ser comunicado, ou narrado. Em Adorno (1996, p. 405), essa mesma perspectiva de experiência parece se situar, quando ele a trata como “a continuidade da consciência em que perdura o ainda não existente e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo”.

Contudo, esse componente de tradição e essa qualidade de transmissibilidade esvaem-se como efeitos de um tempo moderno e, com eles, os pontos que constituem uma experiência. Assim pensa Benjamin (1994), referindo-se a um empobrecimento moral que acompanha o declínio da experiência no advento da modernidade: o que de sedimento experiencial resta no tempo da miséria, da barbárie da técnica, é a aspiração a “um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza externa e interna, que algo de decente possa resultar disso” (p. 118). É dessa indigência que Adorno nos fala em *Minima Moralia*: desse empobrecimento que nos acompanhou na história, que se apresenta como ruína, como fragmento de experiência. Se a modernidade nos é dada como redução às relações de troca, como enrijecimento do mundo administrado, como reificação do sujeito, como “sujeito-meio” para uma “razão instrumental-fim”, pensamos na experiência, que é acesso do sujeito ao mundo, como vida danificada. A obra privilegiada de Adorno sobre moral é, então, normativa, à medida que ele se coloca como crítico da modernidade (Schweppenhäuser, 2003).

Pensar no particular do aforismo como remetente à moderna vida danificada, o que a princípio soa tão pontual, tão fragmentário, é justamente o que nos permite entender essa linguagem como expressão da realidade. Numa sociedade altamente racionalizada, numa cultura reificada, onde a possibilidade de uma experiência não se dá plenamente, é o fragmento que nos permite estetizar essa subjetividade interrompida

regularmente. O individual do aforismo é, como linguagem, em todo o seu pseudo-particularismo, o que possibilita mostrar algo que é comum a todos (Gagnebin, 2001). Segundo Tiburi (2005, p. 73), “a linguagem, será, em Adorno, muito mais um lugar de sedimentação de formas e conteúdos capazes de possibilitar a expressão da verdade, quando ela se torna expressão da experiência do horror enquanto característico da experiência histórica.” Não de outra forma, mas *dessa*, é que o sujeito é capaz de expressar aquilo que experienciou; é o que nos diz Adorno (2008b, p. 183): “Se o sujeito já não deve poder exprimir-se imediatamente, deve, no entanto – segundo a ideia da modernidade não fundada na construção absoluta – falar através das coisas, da sua forma alienada e mutilada”.

Lugar destacado tem o conceito de expressão na obra de Adorno. Expressar é das tarefas mais árduas, mas também das mais importantes, pois o exprimível é aquilo que há de intangível, que é o domínio da opacidade, do inominável, pois é o que com mais urgência deve ser exprimido. É, então, o fora, o longe, aquilo que o pensamento persegue com muita dificuldade, aos resfôlegos. A respeito da expressão estética, Adorno (2008b, p. 173) afirma que “é objetivação do inobjetivo de tal sorte que, pela sua objetivação, se torna num segundo inobjetivo, no que se exprime a partir do artefato e não como imitação do sujeito.” A expressão é, então, tocável, porque vem do real – e assim, porta uma substância de verdade –; no entanto é o que aparenta, sem ser. É nesse sentido que a história da vida danificada, contada em *Minima Moralia*, é entendida como expressão da experiência de nosso tempo. O fragmento, como linguagem, ensaia objetivar algo que não é objetivo.

Retornamos, assim, à vida danificada, expressão de todas as nossas crises, expressão do pensamento adorniano, furioso, ferido, incontido, daquilo que alcança existência apenas enquanto negativo. E a vida danificada é um negativo – o da vida reta, que talvez escapou momentaneamente de nossas mãos ávidas. A vida reta, a vida boa, a vida certa, diz Adorno (2008a), foi tornada apêndice do processo de produção material: “Só a pesquisa da sua configuração alienada, das potências objetivas que determinam até no mais recôndito a existência individual, permite conhecer a verdade sobre a vida tal como é dada” (p. 9). Eis que se fala do dano ao qual ela foi submetida e de sua condição de existência no hoje mais próximo.

É nesse negativo estetizado que se encontra a presença de uma iluminação: Adorno projeta luz sobre o que é não-idêntico, construído chave para a compreensão de seu pensamento. Não-idêntico é o objeto que se apresenta ao sujeito, mas que, como

pedaço da realidade, resvala da categoria de conceito; não-idêntico é o que escapa do princípio da identidade, que a tudo quer integrar; é o que, num momento dialético, não é reduzível à síntese, já que não se identifica ao conceitual; é o que, então, é mostrado como contradição; é o não-idêntico esse furioso, batido, que se rebela e não se amansa ao ser deitado no leito de Procusto (Adorno, 2009). E é, então, não-idêntica a vida danificada, que como experiência só se narra, só se expressa como não-conceitual, como não-reduzível, como negativo; em *Minima Moralia*, como aforismo.

São também esses 153 aforismos uma espécie de testemunho. Se por testemunho entendermos, a partir de Seligmann-Silva (2008), a narrativa que possibilita a volta a uma situação de violência, como uma modalidade da memória, mas marcada sempre pelo tempo do presente, é isso o que temos, de fato. Adorno testemunha, com muita proximidade e propriedade, o processo de danificação da vida. A trilha a ser seguida é a da expressão, da narração, do testemunho, dessa experiência tão visceral, ao passo que moderna, tão última, ao passo que primeva. Para acompanhá-la, recorre-se ao dispositivo imagético, uma vez que se tenta buscar reconciliação entre o pensamento adorniano e o universo das imagens.

Cinema Moderno, Arte e Indústria Cultural

Sem dúvida, Adorno foi um duro crítico da indústria cultural, de todo material midiático revestido por uma capa “pseudo-artística”, cujo objetivo fosse a captura das subjetividades para uma lógica do consumo. E certamente o cinema ocupa papel destacado na engrenagem que move a indústria cultural. Mas valer-se de afirmações isoladas ou fazer uso de umas poucas referências é o mesmo que negligenciar a complexidade da questão. A relação do pensador alemão com o cinema certamente extrapola os limites da indústria cultural.

Alguns autores desconhecem a chamada “inflexão” de Adorno em relação ao modo como ele vê o cinema, a qual foi comentada inicialmente por Hansen (1981/1982), ao apresentar a tradução para o inglês do artigo escrito em 1966, *Transparencies on Film*. Nele, ao se colocar a favor do movimento de Oberhausen, que culminou no Novo Cinema Alemão, em oposição ao chamado “cinema de papai”, da vertente conservadora do cinema na Alemanha, Adorno (1981/1982) marca uma diferença importante:

Fagundes, A. B.; Palombini, A. de L.; & Baptista, L. A. *Imagens da Modernidade: A Estetização da Vida Danificada no Cinema Moderno*

Enquanto na arte autônoma, qualquer coisa em atraso ao padrão técnico estabelecido não determina um critério de classificação, haja vista a indústria cultural – cujo padrão exclui qualquer coisa, à exceção do pré-digerido e já integrado, assim como o produto cosmético elimina rugas faciais –, trabalhos que não tenham dominado completamente sua técnica, resultando em algo consoladoramente incontrolado e acidental, possuem uma qualidade libertadora. Neles, as falhas na complexão de uma garota bonita tornam-se o corretivo à face imaculada de uma estrela profissional. (p. 199)

Nesse texto, o filósofo alemão comenta a possibilidade do cinema como arte, sua estética como modo subjetivo de experiência do personagem, a montagem e a indissolubilidade entre o filme e a representação da sociedade, mais que em qualquer outro meio; portanto, uma análise fílmica demanda sempre uma espécie de “sociologia do cinema”.

Vejam os que no próprio cinema o movimento é constante para tentar negar a etiqueta daquilo que Adorno chama de “pré-digerido e já integrado”. Pelo menos desde os anos 1940, com os impulsos do realismo crítico, que não se reconhece no realismo naturalista então produzido por Hollywood, é vibrante a tentativa de buscar novos caminhos para o cinema (Xavier, 2008). Esse realismo crítico, enquanto movimento abrangente, passando pelos teóricos soviéticos da montagem já nos anos 1920 até o neorealismo italiano que explode na década de 1940, é inspirador de uma variedade intensa de movimentos que atravessa o cinema nos anos 1950 e 1960, entre os quais está justamente o Novo Cinema Alemão, do qual Adorno se aproxima pela figura de Alexander Kluge (Loureiro, 2006).

Os novos cinemas, contestadores da estética tradicional e conservadora, reverberam, então, ao redor do globo, passando com destaque por Itália, França, Japão e Brasil, em especial. Xavier (2008) identifica nesses novos movimentos uma negação dos três princípios básicos da produção de efeito naturalista hollywoodiano: a decupagem clássica como processo de filmagem propício à produção de ilusionismo e fomentador de mecanismo identificatório do espectador; a construção em si naturalista do filme, indo do cenário e da filmagem nos estúdios à interpretação dos atores; e a escolha de histórias pertencendo a gêneros narrativos de leitura fácil, comumente oriundos do Romantismo do século XIX.

No que diz respeito à narrativa, em especial, Bordwell (1985) procura delinear aquilo que é próprio da narração clássica e daquela que chama de “narração de arte e ensaio”, entendendo que esta

toma emprestada da literatura moderna a sua “forma de contar histórias”. Essa é uma literatura que questiona a definição de real; portanto, “as leis do mundo podem não ser cognoscíveis, a psicologia pessoal pode ser indeterminada. Assim, as novas convenções estéticas exigem apoderar-se de outras realidades: o mundo aleatório da realidade objetiva e os estados passageiros que caracterizam a realidade subjetiva” (p. 206).

É dessa forma que aquilo que se convencionou chamar de “cinema moderno” coincide com uma preocupação com o questionamento do real. Na verdade, não se pode dizer que o realismo crítico é (ou busca ser) mais real do que o naturalismo, necessariamente. Todo realismo é “mais real” que o “outro”, a partir de sua própria perspectiva e uma vez que se entenda o real sempre concernente a algum ponto de vista particular. Mas parece ser justamente essa a perspectiva adotada pelo cinema moderno: a de problematizar o real, de não tomá-lo como dado, à diferença do cinema que o precede. Dependendo da lente com que se enxerga, o real pode estar na retratação das contradições da sociedade desde uma visão materialista; ele pode ser a dimensão de fantasia, onírica, simbólica do humano; ou pode estar acessível apenas no âmago da memória. Ele é, de toda forma, posto em exame, discutido, criticado, analisado, algo que não acontecia antes.

Essa pretensão de representação da realidade casa perfeitamente com aquilo que Adorno (2008b) chama de impulso mimético da arte. A arte faz sentido e é verdadeiramente arte, em sua opinião, por causa do caráter de verdade que ela porta. Seu caráter de verdade é sua conexão com a realidade, sua autenticidade diz respeito à expressão de algo anterior a si. Nesse sentido, o cinema da indústria cultural é considerado inautêntico, desde um ponto de vista estético, não por ser anacrônico, mas por ser da ordem da imitação ilusória. O belo artístico, para Adorno, remete a um belo natural, mais que tentativa de imitação da natureza, busca mimetizar a sua beleza; a unidade estética da indústria cultural é frívola por não remeter a nada além da sua funcionalidade mercadológica. Sobre o filme comercial, diz Adorno (1981/1982, p. 205): “Todo filme comercial é na verdade apenas a prévia daquilo que ele promete e jamais entregará”.

Xavier (2008) destaca ainda outro importante elemento do cinema moderno: a ideia de ambiguidade da obra, ou de obra aberta, que tem relação com aquilo que ficou conhecido como “abertura fenomenológica”. O cinema moderno trabalha frequentemente com essa noção, convocando seu espectador a participar ativamente da narração. Quando um conflito não é inteiramente

resolvido, uma personagem não fornece todas as respostas às dúvidas lançadas pelo roteiro ou um desfecho abre margem para especulações, está se operando no registro da abertura. Nesse aspecto, Bordwell (1985) é consoante, vislumbrando essa variável da abertura como característica da narração de arte e ensaio.

Adorno (2008b) fala sobre algo semelhante, ao teorizar a respeito do caráter enigmático da obra de arte. É justamente esse mistério, esse elemento que não se compreende, que não é palpável, que faz da arte o que ela é, pois é isso que permite tomar a arte como objeto de reflexão, é isso que faz com que ela não seja um produto pronto, disponível para o consumo: “É possível, porém, reconhecer como constitutivo o caráter enigmático lá onde ele falta: as obras de arte que se apresentam sem resíduo à reflexão e ao pensamento não são obras de arte” (Adorno, 2008b, p. 188). É esse encontro com o esfíngico, a humilde aceitação da decifração do enigma, esse esforço embutido de imaginação no processo, a parcela de incompreensão de que é dotada, são todos esses elementos que confluem para a emergência de uma experiência estética. O autenticamente artístico não pode ser embalado para pronto consumo. Eis o caráter de verdade que faz parte do critério de arte enaltecido por Adorno, entendido no cinema moderno, conforme afirmação de Xavier (2008, p. 94): “a ambiguidade não é traço exclusivo definidor do objeto artístico; ela é um elemento definidor da própria realidade. O que significa dizer que tem presença obrigatória dentro de qualquer realismo, pois a fidelidade ao real começa por ela”. A estética do cinema moderno é *verdadeira* somente enquanto expressão de um real externo a ela.

Torna-se pertinente, aqui, uma ilustração desse quadro⁴. Um exemplo claro daquilo que se está chamando de cinema moderno e que traz embutida a representação desse caráter enigmático de que Adorno fala, é o cinema de Antonioni. Aquilo que o espectador encontra em seus filmes e que se assemelha com incompletude, com não resoluções, são talvez as imagens estilhaftadas das experiências interrompidas. Os silêncios, os planos longos, os vazios ajudam a costurar a composição desses fragmentos, mas os extratos abertos e as indeterminações são características da obra de Antonioni. Eco (1986) reconhece *A aventura*

⁴ Entendemos aqui que essa exemplificação pode fazer as vezes de um lampejo, um horizonte, uma orientação que pode ser seguida. Um desejável exercício de reflexão mais aprofundada entre o cinema de Antonioni e a filosofia de Adorno segue em processo de fermentação, a ser desenvolvido na dissertação de mestrado do primeiro autor.

(1960) – um dos filmes mais conhecidos do cineasta italiano – como obra paradigmática para representar a abertura de significado que é própria à modernidade. Anna, que é protagonista até metade do filme, desaparece e não retorna mais. O foco da narrativa passa a ser o casal Claudia e Sandro, que, enquanto procuram pela moça perdida, iniciam um romance. Anna não reaparece e não sabemos o que é feito dela, embora sua aura esteja à espreita, como que simbolizando um mau augúrio ao novo casal. Somos, então, convidados a participar da narrativa, talvez imaginar o destino de Anna, ou talvez não; talvez não importe o que aconteceu com ela, mas aquele ausente significativo é fundamental na narrativa do filme.

Entre as críticas à obra de Antonioni está o fato de ele supostamente privilegiar os aspectos visuais de seus filmes, em detrimento das histórias. A esse apontamento, ele responde com sagaz estranhamento, não entendendo de que jeito é possível separar conteúdo e forma (Chatman & Duncan, 2004). Dificilmente poderia ter dado resposta mais adorniana ao impasse. Não é coincidência, então, que Adorno (1981/1982) tenha expressado sua admiração pelo cinema de Antonioni, relacionando-o com a teoria do filme de Kracauer e notando a sua potência vulcânica, sutil e eloquentemente contida naquilo que se exprime como vazio:

A teoria de técnica de filmagem mais plausível, aquela que foca no movimento dos objetos, é tanto provocativamente negada quanto, ainda assim, preservada, de forma negativa, no caráter estático de filmes como *A Noite* de Antonioni. O que quer que seja “acinemático” nesse filme oferece o poder de expressar, como que com olhos vazios, o esvaziamento do tempo. (pp. 200-201)

Talvez aquilo que Adorno chama de “acinemático” em *A Noite* seja o ritmo lento da película, tão avesso à acelerada montagem dos filmes comerciais. Essa cadência vagarosa reflete bem o tédio e o esvaziamento das vidas de suas personagens, tema tão recorrente na cinematografia de Antonioni. Possivelmente, o cineasta italiano e o filósofo alemão compartilham a mesma visão de mundo, que é ilustrada mais por imagens “estáticas” do que “moventes”, no caso desse dispositivo chamado cinema. De toda forma, faz sentido admitir que os dois célebres pensadores interessam-se pelas mesmas questões e pelas mesmas formas de representação artística. Assim como o cinema de Antonioni é capaz de estetizar as vidas danificadas adornianas, é possível pensar que no universo de Antonioni habita a mesma lente

trágica que permite ler o presente. Seu estilo de filmar, como ele próprio reconhece, não se aparta dos temas que aborda. Exatamente isso permite que se perceba um casamento entre ética e estética, tão importante para que possamos reavaliar a postura de Adorno diante do cinema, em particular, e da arte, de modo geral. Não parece sensato afirmar que ele recusa toda forma de cinema, quando o cinema ocupa a posição, não de aparato da indústria cultural, mas de espelho da cultura, capaz de proporcionar, como se espera da arte, autonomamente, experiências enriquecedoras.

Considerações Finais

Com essas questões lançadas, espera-se poder fomentar a discussão em torno desse casamento, potencialmente tão prolífico, entre a teoria de Theodor Adorno e o cinema. Parece que a forma mais adequada de abraçar esse desafio é tentar agregar, tanto quanto possível, as múltiplas facetas de todos os elementos em questão. No caso do pensamento adorniano, isso implica integrar as dimensões ética e estética dos processos sociais. Quanto ao cinema, já que tanto se ocupou até aqui de contrastá-lo, como indústria, à análise da cultura, deve ser igualmente bem-vinda outra abordagem, que vise dar valor ao seu potencial artístico.

Entre os próximos desafios, certamente está tentar encontrar o lugar da teoria da indústria cultural em nossa modernidade, cada vez mais “pós”. Mais de 60 anos passados desde a publicação de *Dialética do Esclarecimento*, o problema da indústria cultural parece se complexificar cada vez mais. Espalha-se pelas novas mídias e hibridiza-se: progressivamente torna-se mais difícil apontar o que é arte autônoma “pura” e o que é apenas indústria cultural. Autores contemporâneos, como Huyssen (1986) e Jameson (1995) têm se ocupado da questão e procurado dar um novo tratamento, relativizando a diferença entre alta e baixa cultura.

Não obstante, um passo importante parece ser dado ao religar um dos mais importantes produtos culturais de nosso tempo a um dos teóricos essenciais da cultura. O cinema – a máquina de imagens inventada pela modernidade, que teima em contar sua história o tempo todo – e as reflexões de Adorno sobre essa modernidade reconciliam-se, lentamente, no estático ritmo das imagens que se movem.

Referências

- Adorno, T. W. (1981/1982). Transparencies on film. (T. Y. Levin, Trad.) *New German Critique, Special Double Issue on New German Cinema*, New York, (24/25), 199–205.
- Adorno, T. W. (1996). Teoria da semicultura (N. Ramos-de-Oliveira, Trad.). *Educação e Sociedade*, 17(56), 388-411
- Adorno, T. W. (2008a). *Minima Moralia: reflexões a partir da vida lesada*. (G. Cohn, Trad.). Rio de Janeiro: Beco do Azougue.
- Adorno, T. W. (2008b) *teoria estética*. Lisboa: Edições 70.
- Adorno, T. W. (2009). *Dialética negativa*. (M. A. Casanova, Trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Adorno, T. W., & Eisler, H. (2005). *Composing for the films*. Londres: Continuum.
- Adorno, T.W., & Horkheimer, M. (2006). *Dialética do esclarecimento: fragmentos Filosóficos*. (G. A. de Almeida, Trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Benjamin, W. (1994). *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. (S. P. Rouanet, Trad.) (7a ed.). São Paulo: Brasiliense.
- Benjamin, W. (2000). *A modernidade e os modernos*. (H. K. M. da Silva, A. de Brito, & T. Jatobá, Trad.) (2a ed.). Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Bordwell, D. (1985). *Narration in the fiction film*. Madison: The University of Wisconsin Press.
- Chatman, S., & Duncan, P. (Eds.). (2004). *Michelangelo Antonioni: a filmografia completa*. Lisboa: Taschen.
- Eco, U. (1986). *A obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas*. (G. Cutolo, Trad.) (2a ed.). São Paulo: Perspectiva.
- Gagnebin, J. M. (1994). Walter Benjamin ou a história aberta (Prefácio). In W. Benjamin, *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*, Obras escolhidas (7a ed., pp. 7–19). São Paulo: Brasiliense.

Fagundes, A. B.; Palombini, A. de L.; & Baptista, L. A. Imagens da Modernidade: A Estetização da Vida Danificada no Cinema Moderno

- Gagnebin, J.M. (2001). Pesquisa empírica da subjetividade e subjetividade da pesquisa empírica. *Psicologia & Sociedade*, 13(2), 49-57.
- Hansen, M. (1981/1982). Introduction to Adorno, "transparencies on film" (1966). (Thomas Y. Levin, Trans.). *New German Critique, Special Double Issue on New German Cinema*, New York, (24/25), 186-198.
- Huysen, A. (1986). *After the great divide: modernism, mass culture, postmodernism*. Bloomington: Indiana University Press.
- Jameson, F. (1995). *As marcas do visível*. Rio de Janeiro: Graal.
- Loureiro, R. (2006). *Da teoria crítica de Adorno ao cinema crítico de Kluge: educação, história e estética*. Tese de Doutorado, Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Schweppenhäuser, G. (2003). A filosofia moral negativa de Theodor W. Adorno. *Educação & Sociedade*, 24(83), 391-415.
- Seligmann-Silva, M. (2008). Narrar o trauma: a questão dos testemunhos de catástrofes históricas. *Psicologia Clínica*, 20(1), 65-82.
- Silva, M. A. (1999). Adorno e o cinema: um início de conversa. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, 54, 114-126.
- Stam, R. (2003). *Introdução à teoria do cinema*. (F. Mascarello, Trad.). Campinas: Papirus.
- Tiburi, M. (2005). *Metamorfoses do conceito: Ética e dialética negativa em Theodor Adorno*. Porto Alegre: UFRGS.
- Xavier, I. (2008). *O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência*. São Paulo: Paz e Terra.

Recebido: 23/06/2011
Revisado: 24/09/2011
Aprovado: 15/12/2011

Contribuições de Vigotski e Bakhtin para o Conceito de “Social” na Psicologia

Vygotsky and Bakhtin’s Contributions to the Concept of “Social” in Psychology

João Paulo Pereira Barros¹

Resumo

O objetivo do artigo é articular os conceitos de “social” em Vigotski e Bakhtin, explicitando de que maneira tal articulação pode contribuir para reflexões e práticas no multifacetado campo da Psicologia. Dessa forma, inicialmente, o texto problematiza efeitos de sentidos e usos correntes da noção de “social” em práticas psi. Em seguida, o artigo articula os conceitos de mediação simbólica e dialogia, caros, respectivamente, às perspectivas vigotskiana e bakhtiniana, apontando como tal aproximação propicia usos e efeitos de sentido profícuos para a conceituação de “social” na Psicologia.

Palavras-chave: discurso; social; prática psicológica.

Abstract

The aim of this paper is to articulate the concepts of “social” in Vygotsky and Bakhtin, explaining how this articulation can contribute to reflections and practices in the multifaceted field of Psychology. Therefore, initially, the text discusses the effect of current uses and meanings of the concept of “social” in psychological practices. Then, the article articulates the concepts of symbolic mediation and dialogism, important, respectively, in Vygotsky’s and Bakhtin’s perspectives, demonstrating how such approximation enables uses and effects of useful meaning for the concept of “social” in Psychology.

Keywords: speech; social; psychological practice.

¹ Psicólogo. Mestre em Psicologia e Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Endereço para correspondência: Avenida Senador Virgílio Távora, 2.400, apt. 701a, Dionísio Torres, Fortaleza, CE, CEP: 60.170-251. Endereço eletrônico: jppbarros@yahoo.com.br

Introdução

O objetivo deste artigo consiste em articular os conceitos de “social” em Vigotski e Bakhtin, explicitando de que maneira tal aproximação pode contribuir para reflexões e práticas em Psicologia.

As noções de “social” estão cada vez mais presentes nas produções de diversas ciências. Quem nunca se deparou com acadêmicos de matizes teóricos diferentes lançando mão desse termo para explicar traços característicos de seu objeto de estudo? Quem, ainda mais, nunca reparou que estudantes e profissionais valem-se desse mesmo vocábulo também para evidenciar áreas específicas de teorização e exercício profissional, como “Medicina Social”, “Educação Social” e “Psicologia Social”?

É cabível pressupor que designar algo é, sobretudo, agir e produzir efeitos de sentidos os mais diversos, a depender das condições imediatas e históricas da designação. Tal pressuposto constitui um liame entre distintos empreendimentos intelectuais do século XX que abordam a linguagem, como a obra de Vigotski, ao postular a pertinência do signo, em especial a palavra, na regulação do comportamento e na constituição de processos psicológicos (Vigotski, 2001b), e a obra de Bakhtin, ao versar sobre os atos de fala (Bakhtin, 2002).

Essa linha argumentativa também pode ser extensiva à Psicologia Social, particularmente. Autores como Silva (2005) indicam que o aparecimento relativamente recente da Psicologia Social, na condição de uma área que congrega um cabedal de práticas que se ocupam da interação pessoa e sociedade, decorre da consolidação de determinadas concepções de “social”, marcadas por contornos semânticos específicos relativos a contextos histórico-culturais peculiares, mais precisamente a partir da expansão do capitalismo no século XIX.

Faz-se importante, então, problematizar concepções de “social” na Psicologia, dada a constatação de que ela comparece, ainda que implicitamente, de modo crescente nas produções e práticas de diversas vertentes da seara psicológica. Por isso, essas concepções, ocasionalmente, tornam-se triviais a ponto de passarem despercebidas pelas reflexões de muitos psicólogos.

Então, fazem-se especificamente prementes, neste artigo, a seguinte interrogação: que conceituação de “social” pode ser gerada a partir da interlocução entre as perspectivas de Vigotski e Bakhtin? A escolha dos russos Vigotski e Bakhtin como interlocutores-base se justifica pelo fato de que ambos, no início do século XX, utilizam-se, de

forma contundente, de conceitos de “social” para a construção dos pilares de suas ideias sobre a condição humana, inspirando-se, para isso, numa matriz materialista histórico-dialética.

O pensamento de Vigotski, por exemplo, organiza-se em torno da assertiva de que: 1) as funções psicológicas exclusivas do ser humano, como a memória lógica, a atenção voluntária e o pensamento abstrato, possuem uma gênese social; 2) a gênese social de tais funções se dá de forma mediada, seja por instrumentos – condutores e potencializadores da influência humana sobre os objetos –, seja através do uso de signos – meios auxiliares para a realização de operações mentais, proporcionando ao sujeito uma regulação da própria conduta e de condutas alheias (Vigotski & Luria, 2007); 3) em função do caráter social e mediado das funções psicológicas propriamente humanas, faz-se importante um método genético de investigação, a fim de investigar seu processo de construção histórica.

Já a teoria da enunciação de Bakhtin também ressalta o caráter social dos signos e sua importância na constituição da consciência. Em sua formulação a esse respeito, Bakhtin (2002) afirma que a consciência seria um produto do signo:

Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação de uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social A consciência individual não só nada explica, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social. A consciência individual é um fato sócio ideológico. (pp. 34-35)

A pertinência de estudos teóricos como esse, ao invés postular uma definição “correta” do que seja “social”, tampouco uma maneira mais legítima de empregá-lo, é indicar outras conceituações possivelmente fecundas à práxis psicológica, a partir da articulação das ideias de Vigotski e Bakhtin.

Problematizando Concepções Correntes de “Social” em Práticas *Psi*

Nesta seção, problematizaremos pelo menos quatro concepções de “social” no âmbito das práticas “psi”, identificadas no decurso de nossa experiência, no trabalho em Psicologia. Cada uma dessas conceituações remete a noções distintas que se imbricam a tramas ideológicas complexas, o que permite pressupor que o “social” possui caráter

polissêmico e que seu uso prescinde de que haja identidade entre os aspectos da realidade que lhe são circunscritos. Isso porque, de forma geral, os processos de nomeação e conceituação são viabilizados, sobretudo, por critérios pragmáticos e culturais (Bakhtin, 2002).

A primeira dessas concepções refere-se ao “social” para delimitar um determinado campo de ação assistencial cujas populações destinatárias seriam, especificamente, aquelas corriqueiramente adjetivadas de “carentes” ou “excluídas”.

Com base nas sistematizações bakhtinianas, entender a linguagem como discurso requer que não só o conteúdo do enunciado seja considerado, mas, sobretudo, em que contexto se insere aquilo que é dito e de que modo o dizer se produz. Bakhtin (2002; 2003) afirma que o signo é uma construção ideológica que sempre reflete e refrata uma realidade que lhe é exterior. Isso justifica, assim, o interesse desse filósofo russo pela função da linguagem de acordo com as necessidades concretas dos interlocutores no processo comunicativo.

Em relação a isso, uma das condições históricas de produção da conceituação de “social” como uma área de atuação distinta da área clínica e organizacional, dentre outras, radica-se nos próprios condicionantes da constituição da Psicologia Social como um componente específico da seara “psi”. A esse respeito, Silva (2005) pontua que a Psicologia Social, a exemplo de outras áreas, como a “Pedagogia Social”, a “Medicina Social” e o “Serviço Social”, tornou-se possível, historicamente, dentre outros fatores, a partir de duas configurações de sentido para o vocábulo “social”.

A primeira dessas configurações consiste no “social” como “um conjunto de práticas que possuem uma função protetora e integradora, cujo objetivo é o atendimento de certos seguimentos da população carente” (Silva, 2005, p. 19). Essa configuração se forja na medida em que se intensificam as disfunções da ordem capitalista e à proporção que tais disfunções passam a demandar intervenções especializadas com a finalidade de atenuar seus efeitos. A segunda configuração de sentido, um prolongamento da primeira, faz com que o “social” se caracterize também como um novo domínio de saber. Dessa forma, no contexto da sociedade industrial, de acordo com Silva (2005), “o social não se caracteriza apenas como um conjunto de práticas que buscam regular os desfuncionamentos da sociedade.... O importante é que agora, nessa segunda configuração, o social se torna, além de tudo, um objeto de conhecimento” (p. 26).

A partir de nossa experiência, podemos identificar também uma segunda concepção, a qual

se caracteriza por operar uma substantivação do “social”, na medida em que o menciona como uma coordenada espacial. Em outras palavras, a segunda concepção identificada denomina “social” aqueles territórios ocupados, de maneira geral, por segmentos populacionais que, a despeito de prováveis diferenças entre si, são vistos pelo que, de maneira presumida, apresentam em comum, a saber, uma suposta maior exposição a situações de “vulnerabilidade” e “risco”, se comparada aos segmentos mais abastados da sociedade, decorrentes de um longo processo de “exclusão”. Em geral, essa concepção de “social” e a expressão “comunidade” são tomadas como sinônimas para se remeterem a um agrupamento de pessoas “pobres”.

Por sua vez, uma terceira concepção corrente parece servir para apresentar um modo de atuar em psicologia na já mencionada “área social”: o “trabalho social”. A qualidade desse modo de trabalhar que o torna “social” parece ser a atuação do psicólogo diretamente junto a um conjunto de pessoas, ao invés de se dar junto a um só indivíduo. É aí que residiria um dos grandes eixos da argumentação que, por vezes, finda por colocar em planos diametralmente opostos o “trabalho social” e o “trabalho clínico”, sendo que o adjetivo “clínico” acaba sendo usado, mormente, para qualificar atividades de psicologia que se dirigem a um tipo de trabalho eminentemente individual, com finalidade psicoterapêutica.

Algumas das vezes ou visões histórico-ideológicas que ecoam dos usos concretos da língua por parte de psicólogos aproximam o conceito de “social” à ideia de “coletivo”, a exemplo da segunda e da terceira concepções apontados anteriormente. Algumas dessas vezes principais, por certo, são as que emanam das próprias teorias e experiências de Psicologia Social.

Certamente, Vigotski foi um dos teóricos que teceu uma das mais contundentes críticas às correntes de psicologia social do início do século XX que entendiam que só o que era “coletivo” era “social”. Em sua obra *Psicologia da Arte*, finalizada em 1925 (Van der Veer & Valsiner, 1996), Vigotski (2001a) propõe que o conceito de “social” seja ampliado de modo a englobar não só os processos que se dão no plano interpessoal, como as interações grupais, mas também aqueles que ocorrem intra-pessoalmente:

A psicologia social não marxista entende o social de modo grosseiramente empírico, necessariamente como multidão, coletivo, relação com outros indivíduos. A sociedade é aí entendida como reunião de pessoas e condição suplementar da atividade de um indivíduo. Esses psicólogos não admitem a ideia de que, no movimento mais íntimo e pessoal do

pensamento, do sentimento, etc..., o psiquismo de um indivíduo particular seja efetivamente social e socialmente condicionado. (Vigotski, 2001a, p.14)

Dessa maneira, corroboramos, neste artigo, a tese de que, alguns anos depois dessa crítica, em 1929, no manuscrito *A Psicologia Concreta do Homem*, Vigotski (2000) fornece mais elementos para que o “social” ganhe conceituação distinta das concepções apresentadas até aqui. Já no início desse manuscrito, Vigotski (2000, p. 23) apresenta dois significados para a palavra “história”, intimamente aliados aos materialismos dialético e histórico, respectivamente, que balizarão suas formulações subsequentes: “A palavra História (Psicologia Histórica) para mim significa duas coisas: 1) abordagem dialética geral das coisas...; 2) história no próprio sentido, isto é história do homem”.

Segundo Sirgado (2000), é exatamente essa dupla compreensão de história e o lugar de destaque por ela ocupado no lastro teórico-metodológico vigotskiano que permitem delinear uma concepção abrangente de “social” na obra desse autor. Para Vigotski, conceber “social” implica remeter-se às diversas modalidades de relações humanas que, diferentemente da sociabilidade evidenciada em outras espécies, realizam-se mediadas por instrumentos e signos culturalmente erigidos e são condição de possibilidade da constituição das funções psicológicas superiores.

Por fim, uma quarta conceituação de “social” que gostaríamos de destacar designa as condições objetivas de vida das populações a quem algumas práticas psicológicas se dirigem, como condições de renda, moradia, alimentação, emprego, etc., cuja análise caberia a outros profissionais, à luz de uma concepção tradicional de qual seria papel do psicólogo. O risco de tal concepção é de que, a partir dela, conclua-se que o psicólogo, então, dedicar-se-ia mais, tão-somente, ao que toca o funcionamento intra-psicológico do indivíduo.

A nosso ver, um dos efeitos de sentido que essa última concepção de “social” produz é o de que, além de corresponder a algo externo ao indivíduo, como igualmente se percebe em outros usos já citados, “social”, nesse caso, remete a uma instância objetiva que, em alguns momentos, exerce influência sobre a dinâmica individual. Destarte, a constituição do sujeito se daria através de uma miríade de aspectos “não-sociais” e, conseqüentemente, o “social” ocuparia um lugar suplementar na compreensão de tal processo.

Como aponta Geraldi (2003, p. 18), inspirado na teoria da enunciação bakhtiniana, “a palavra do outro se transforma, dialogicamente, para tornar-se ‘palavra pessoal alheia’ com a ajuda de outras ‘palavras do outro’, e depois, palavra pessoal”.

Dessa feita, torna-se um exercício fecundo continuar, como acena Bakhtin (2002), a conferir acento sobre componentes discursivos da psicologia social os quais podem contribuir para que sejam clarificadas as condições de possibilidade dessa quarta concepção identificada.

A objetivação do “social” foi algo identificado por González Rey (2004) quando esse autor se propôs a estudar, à luz de uma lente vigotskiana, as relações das diversas psicologias com a conceituação de “social”. Segundo sua análise, tanto para a psicologia experimental do começo do século XX, como para o behaviorismo que surgiu em seguida, “A dimensão simbólica e cultural do social era totalmente ignorada por uma psicologia que se centrava nos indivíduos como seres naturais e que via a realidade como conjunto de eventos e estímulos objetivos” (González Rey, 2004, p. 8). Ao referir-se a outras correntes, como a psicanálise e a psicologia humanista, González Rey (2004), embora reconheça que, nessas, “o social” não aparece tão-somente como instância objetiva, senão também simbólica, sustenta que, mesmo assim, o “social” continua sendo concebido como instância externa que influencia a condição humana, mas que não a constitui propriamente.

Apresentadas essas concepções correntes do “social” nas práticas *psi*, a seguinte problematização se faz relevante: que fio lógico faz com que essas diferentes concepções de “social” – como área de atuação e conhecimento, como coletivo específico, como um tipo de trabalho e como condições objetivas de vida – agrupem-se sob o mesmo vocábulo?

Sem a pretensão de esgotarmos as possibilidades de dar conta dessa questão, pelo menos um aspecto pode ser aqui salientado. É presumível sugerir que as concepções mencionadas se ancoram na dicotomia individual-social, lançando mão da concepção de “social” para dar conta de aspectos “extra-individuais”. Por meio das proposições de Vigotski e Bakhtin, é possível denotar que tal separação entre “social” e a “psique” obstrui a problematização da representação naturalizadora da condição humana, paradoxalmente tão corrente nas produções incluídas na revisão crítica da psicologia social positivista, a partir dos anos 70. Conseqüentemente, mesmo com esses esforços de construção de novos olhares, o uso do “social” para iluminar tão-somente campos extra-individuais oportuniza que modos de reflexão dicotômicos ainda tenham lugar nas práxis *psi*, mesmo em meio a discursos que se auto intitulam críticos e em áreas de atuação emergentes atualmente.

Nos dois autores russos com os quais buscamos interlocução neste artigo, fica clara a tentativa de

operar rupturas com essa dicotomia. Para tanto, o conceito “social” é posto como constituinte, e não um mero acessório, do funcionamento humano. Isso fica claro quando Vigotski (2001a, p.17) afirma que “tudo em nós é social” e quando Bakhtin (2002) argumenta que os signos que animam a consciência individual são tão sociais quanto os signos que circulam em dinâmicas interpessoais.

Na próxima seção, apresentaremos aspectos do pensamento de Vigotski e Bakhtin, respectivamente a questão da mediação simbólica e do dialogismo da linguagem, que constituem contraponto a essa concepção do “social” como instância meramente externa que apenas influenciaria o indivíduo. Assim, acreditamos que serão oferecidos recursos relevantes para ampliar possibilidades de reflexões e práticas no campo da psicologia social.

Mediação Simbólica e Dialogia como Recursos Analíticos para a Construção de Possibilidades de Re-conceituações de “Social” na Psicologia

Lev Vigotski e Mikhail Bakhtin produzem reflexões que provocam mudanças radicais nos modos de compreensão da condição humana hegemônicos nas primeiras décadas do século XX. Ambos os autores, apesar de, em muitos momentos, versarem sobre temas diferentes, contrapõem-se a correntes objetivistas e subjetivistas, seja no âmbito da psicologia, no caso de Vigotski (1995), seja no âmbito das correntes filosófico-linguísticas, no caso de Bakhtin (2002), deslocando o foco de interesse do estudo da consciência, por exemplo, para o plano culturalmente constituído da sociabilidade humana.

No tocante à Psicologia Histórico-Cultural vigotskiana, a mediação simbólica constitui um núcleo de suas formulações sobre a origem e o funcionamento dos processos psicológicos humanos. Isso porque a ênfase dada por Vigotski e seus colaboradores, como A. Luria, representou uma revisão dos modos de conceber e investigar os processos em pauta, haja vista que, incluída a questão da mediação simbólica nos aportes teórico-metodológicos da investigação psicológica calcada na perspectiva histórico-cultural, as relações sociais passam a figurar como princípio explicativo da condição humana. Assim, tal linha foi de encontro às correntes de pensamento que, naquele período, explicavam o psiquismo humano valendo-se ora de aportes mentalistas, ora de enfoques centrados preponderantemente na dinâmica biológica (Vigotski, 1995).

O enfoque diferencial na mediação simbólica pode ser vislumbrado se forem remontadas, ainda

que sucintamente, as críticas de Vigotski e Luria (2007) às explicações do problema da inteligência prática vigentes no começo do século XX. Tais explicações são emblemas de como, no período em que Vigotski construiu os pilares da Teoria Histórico-Cultural do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a dinâmica biológica ocupava, em muitos textos psicológicos, o rol de princípio explicativo das funções psicológicas do ser humano.

Para Vigotski e Luria (2007), as teorizações de autores como Kohler, Buhler, Breinard, dentre outros, apesar de idiossincráticas, convergiam, em certo ponto, por não darem conta das possíveis diferenciações entre as inteligências práticas da criança e de outros animais. Ao pressuporem a independência entre instrumento e signo no desenvolvimento infantil, aquelas teorizações, mesmo versando sobre a fala, desconsideravam a sua pertinência na deflagração de revoluções que implicavam não só a ampliação da inteligência prática, como também vultosas reconfigurações na estrutura, nos modos de operação e na inter-relação de funções psicológicas como a memória, a percepção, a atenção e o pensamento.

Preocupados, então, em analisar os traços especificamente humanos no comportamento infantil e em como esses traços se constituíram historicamente, Vigotski e Luria (2007) postularam, principalmente entre 1928 e 1931 (Van der Veer & Valsiner, 1996), que a articulação entre instrumento e signo – responsável pelo desenvolvimento da inteligência prática infantil em função da emergência progressiva da atividade simbólica – seria um dos principais aspectos a considerar característico do complexo comportamento humano. Vigotski e Luria (2007) também dizem que

desde o momento em que, com a ajuda da linguagem, a criança começa a dominar seu próprio comportamento e em seguida se apropria da situação, surge uma forma totalmente nova de comportamento e novas formas de relação com o entorno. (p. 22)

Dentre as mudanças proporcionadas pela linguagem no comportamento, podem ser citadas: 1) uma maior liberdade em relação aos estímulos sensorio-perceptivos presentes no campo visual imediato; 2) a possibilidade de planejamento e organização de ações em cadeia; 3) o emprego de uma gama de métodos auxiliares em situações cotidianas ou experimentais que envolvem a resolução de problemas. Por isso,

pode se comprovar que os estímulos auxiliares (no caso estamos considerando, a fala) que desempenham uma função específica de organizar a conduta, não são senão os signos simbólicos que temos estudado. Eles servem à criança, fundamentalmente, e em primeiro lugar, como um meio de contato social com as pessoas que a rodeiam, e se aplicam como meios para influir em si mesma, como meio de auto estimulação. (Vigotski & Luria, 2007, p. 24)

Em razão de se apoiar na dialética marxista e nas reflexões sobre os processos de mediação simbólica, Vigotski (2000, p. 33) assim responde à indagação sobre o que é o ser humano: o ser humano é o “conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo”. Logo, um eixo que perpassa a abordagem vigotskiana relativa aos processos de mediação simbólica é o lugar de destaque da alteridade na constituição de singularidades. Esse eixo está claramente presente quando Vigotski (2000) escreve que:

a personalidade torna-se para si aquilo que ela é em si, através daquilo que ela antes manifesta como seu em si para os outros. Este é o processo de constituição da personalidade.... A relação entre as funções psicológicas superiores foi outrora relação real entre pessoas. Eu me relaciono comigo tal como as pessoas se relacionam comigo. O raciocínio é discussão...; o pensamento é fala (conversa consigo); a palavra... foi um comando para os outros. Ela [a palavra] é sempre comando. (pp. 24-25)

Ao considerar a dialeticidade Eu-Outro na constituição do ser humano, a expressão “Homo Duplex”, utilizada em 1929, em *A psicologia Concreta do Homem* (Vigotski, 2000), serve de metáfora para reiterar que, em sendo as funções psicológicas produzidas por relações sociais, a pessoa é uma unidade de múltiplas relações que continuam operando no seu funcionamento singular, ainda que diferentemente das dinâmicas interpessoais. É nessa noção de pluralidade e heterogeneidade que Vigotski (2000) se pauta para produzir fraturas na concepção de sujeito moderno, ao lançar mão da expressão “pessoa social”. Para Sirgado (2000), “a ideia de ‘pessoa social’, no contexto em que ela aparece, é o equivalente de ‘agregado de relações sociais incorporadas num indivíduo’, o que fala mais de multiplicidade que de unidade, como é entendida a ideia de sujeito psicológico” (p. 73).

À semelhança do que se observa no pensamento de Vigotski referente à mediação simbólica, sobretudo nos esboços reunidos em *Psicologia Concreta do Homem* (Vigotski, 2000), as reflexões de Bakhtin (2002, p. 59) sobre a dialogia também acarretam diluições na dicotomia

individual-social. O dialogismo diz respeito ao diálogo ininterrupto – porém nem sempre simétrico e harmonioso – que se estabelece entre distintos discursos que conformam uma cultura. Bakhtin (2002) ilustra bem a dialogia no trecho que segue, no qual afirma ser a enunciação monológica uma abstração:

Toda enunciação monológica, inclusive uma inscrição num monumento, constitui um elemento inalienável da comunicação verbal. Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com reações ativas da compreensão, antecipa-as. Cada inscrição constitui uma parte inalienável da ciência ou da literatura ou da vida política. Uma inscrição, como toda enunciação monológica, é produzida para ser compreendida, é orientada para uma leitura no contexto da vida científica ou da realidade literária do momento, isto é, no contexto do processo ideológico do qual ele é parte integrante. (p. 98)

A seguinte citação de Bakhtin (2002), por sua vez, demonstra que o próprio indivíduo pode ser visto como uma forma de sociabilidade:

Todo produto da ideologia leva consigo o selo da individualidade do seu ou dos seus criadores, mas este próprio selo é tão social quanto todas as outras particularidades e signos distintivos das manifestações ideológicas. Assim, todo signo, inclusive o da individualidade, é social.... Nesse sentido, meu pensamento, desde sua origem, pertence ao sistema ideológico e é subordinado a suas leis.... (p. 59)

Conforme também se pontuou no caso da reflexão de Vigotski (2000) acerca da mediação simbólica, faz-se oportuno frisarmos que a questão da alteridade também está implicada no dialogismo a que se refere Bakhtin, ao dissertar sobre o funcionamento da atividade discursiva. Bakhtin (2002), sobre isso, escreve que: “mergulhando ao fundo de si mesmo o homem encontra os olhos do outro ou se vê com os olhos do outro...” (p. 328).

A concepção de ser humano como um “agregado de relações sociais” ou como uma forma de sociabilidade qualitativamente diferenciada sugere, pois, uma conceituação de “social” que não o restringe à noção de coletivo, bem como a criação de uma compreensão do modo pelo qual os processos psicológicos se forjam socialmente. Tal compreensão se diferencia fortemente de referências mecanicistas, uma vez que o conceito de “social”, diferenciado da noção de coletivo,

distingue-se também de um estrato objetivo determinante do indivíduo.

Por conseguinte, neste artigo corroboramos a tese segundo a qual, para Vigotski e também para Bakhtin, o conceito de “social” faz referência tanto a relações dinâmicas de constituição histórica da condição humana, quanto ao modo de operação peculiar dessa condição, qual seja, a operação mediada por signos, especialmente a linguagem. Dessa forma, tanto para Vigotski, quanto para Bakhtin, se o conceito de “social” designar relações de alteridade, assim como operações simbolicamente mediadas e historicamente constituídas, ao invés de denominar um coletivo, ou uma série de condições objetivas, ou uma área de atuação ou um formato de trabalho, a própria pessoa pode ser concebida como um dos modos de ser das relações sociais, ao invés de uma entidade autocentrada (Clot, 2006). Clot (2006), ao comentar as proposições de Vigotski (2001a), afirma que, de acordo com este autor:

O social está lá, presente, mesmo quando estamos sozinhos; ele não está fora de nós mesmos, nem somente entre nós, ele está em nós, no espírito e no corpo de cada um de nós.... Simultaneamente, essa abordagem é não apenas muito social, mas também muito subjetiva, porque no fundo o que ele diz, é que o social está vivo se, de certa maneira, ele está acordado permanentemente pela atividade singular, subjetiva. Não é o social entendido como coação, restrição externa, mas um social vivo. (Clot, 2006, p.23)

Portanto, considerando as reflexões vigotskianas e bakhtinianas, é precisamente a operação com signos que permite entendermos como é possível a conversão das relações sociais entre pessoas em funções intrapessoais (Sirgado, 2000) e como, nessa conversão, o relacionamento da pessoa consigo continua figurando no rol das diferentes formas de sociabilidade. Por isso, os processos de significação passam a configurar aspectos de grande relevância para conceituação de “social” a partir da Teoria da Enunciação de Bakhtin, para a qual os processos de significação são processos eminentemente dialógicos, e da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski, conforme a qual “... a atividade mais geral e fundamental do ser humano, a que diferencia em primeiro lugar o homem dos animais do ponto de vista psicológico é a *significação*, quer dizer, a criação e o emprego de signos” (Vigotski, 1995, p.84).

Por meio das últimas produções vigotskianas, mais especificamente do texto *Pensamento e Palavra*, escrito em 1934, em que Vigotski (2001b) afirma ser a palavra o “microcosmo da consciência”

(p. 470), é possível afirmar que os processos de significação envolvem não só emprego e criação de signos, como também a construção de “sentidos”. Acerca disso, cabe um realce importante para a problemática deste artigo: é exatamente a questão da produção de “sentidos”, no bojo dos processos de significação, que constitui uma potência colossal para que a práxis psicológica burile sua conceituação de “social”.

Mas como entender a produção de “sentidos” a partir da articulação entre a dialogia apontada por Bakhtin e a teorização vigotskiana sobre a mediação simbólica?

No texto *Pensamento e Palavra*, último de sua obra, Vigotski (2001b) se apoia no seguinte conceito de “sentido”, baseando-se em uma diferenciação fundamental entre “sentido” e “significado”:

o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. (p. 465)

Assim, essa definição proporciona que os “sentidos” sejam concebidos como acontecimentos semânticos particulares constituídos por meio de relações sociais em que uma gama de signos é posta em jogo, o que permite a emergência de processos de singularização em uma trama interacional histórica e culturalmente situada (Barros, Paula, Pascual, Colaço, & Ximenes, 2009). Logo, estabelecem-se novas possibilidades de entendimento dos próprios processos de significação, os quais passam a serem caracterizados pela tensão constante entre zonas mais dinâmicas e zonas mais estáveis, os significados propriamente ditos, vistos como “apenas uma pedra no edifício dos sentidos” (Vigotski, 2001b, p, 465).

Por seu turno, o entendimento sobre o “sentido” em Bakhtin se diferencia das possibilidades que o objetivismo abstrato e o subjetivismo individualista dispunham para tal. Por um lado, sob a ótica do objetivismo abstrato, em que a linguagem seria um sistema de normas imutáveis, o código linguístico seria o *locus* da produção de sentidos, o que faz com que a conceituação de “social” se refira mais a um determinante objetivo da consciência individual. Por outro lado, considerada a ótica do subjetivismo individualista, para o qual a língua se fundaria no indivíduo, a produção de sentidos ficaria a cargo de

uma interioridade individual, o que faz com que a concepção de “social” esteja relacionada à resultante da soma de sentidos produzidos individualmente.

Em contraponto a essas duas correntes filosófico-linguísticas, sob a ótica bakhtiniana, o “sentido” se construiria mediante as múltiplas interações alteritárias do sujeito com o mundo, nas quais acontecem fricções constantes entre aspectos verbais e extra verbais da comunicação. Decorre daí que, para essa abordagem, a produção de “sentidos” seria um processo dialógico, como faz supor o trecho a seguir:

Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro. É como uma fiação elétrica que só se produz quando há contato de dois polos opostos. (Bakhtin, 2002, p. 132)

A ideia de dialogismo, como um conceito-chave da visão bakhtiniana sobre a linguagem, é muito bem apresentada por Jobim e Souza e Castro (1998). Para essas autoras, essa ideia não se restringe apenas às interlocuções face-a-face, visto que pode tanto concernir a enunciados produzidos em tempo e espaço diferentes, mas que se relacionam quanto aos seus sentidos, quanto pode se referir à relação da pessoa consigo mesma. É, portanto, compreendendo a noção de interação dialógica com essa amplitude que é possível, também a partir de Bakhtin, entender, assim como a partir de Vigotski, o funcionamento singular de uma pessoa, mesmo em momentos em que ela esteja a sós, como um território de relações sociais.

Considerações Finais

Ao invés de uma definição unívoca do que seja “social”, as concepções correntes se imbricam não só com o cotidiano de trabalho dos profissionais, mas também com as condições de produção de enunciados que a própria construção da psicologia oferece. Ademais, as concepções de “social” das quais muitos psicólogos lançam mão nas suas práticas cotidianas trazem consigo disputas ideológicas entre diferentes perspectivas, sendo que há predominância, nas concepções que aqui problematizamos, de uma lógica pautada na dicotomia individual-social.

Bakhtin (2002) comenta de forma valiosa sobre as disputas que se inscrevem na designação de algo em todo ato de fala:

Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais. É assim que o psiquismo e a ideologia se impregnam mutuamente no processo único e objetivo das relações sociais. (p. 66)

Dentro dessa disputa ideológica, concluímos que a interlocução entre as perspectivas de Vigotski e Bakhtin tem um potencial considerável não só para problematizar concepções em pauta e seus possíveis efeitos, mas também para afirmar contornos conceituais outros para o que seja “social”, a partir de uma matriz histórico-dialética. É possível inferirmos, ainda, que a compreensão do processo de produção de “sentidos”, sob o prisma da mediação simbólica e da dialogia, corresponde a um dos exemplos de como a conceituação de “social” pode ser delineada na perspectiva dos dois autores russos sem que se recaia no dualismo individual-social.

A conceituação de “social” como relação, que pode ser pensada a partir de Vigotski e Bakhtin, sugere algumas implicações para a reflexão sobre a constituição de subjetividades, na medida em que permite que a pensemos como “drama” (Vigotski, 2000), isso é, como tensão constitutiva deflagrada em cada pessoa e nas interações sociais em razão do dinamismo característico da relação Eu-Outro. Sirgado (2000) esclarece bem esse processo no trecho a seguir, referindo-se, em particular, a Vigotski:

Numa interpretação simples das palavras de Vigotski, poderia se pensar que o que ocorre no plano pessoal é uma simples imitação do que ocorre no plano social da relação. Mas numa interpretação mais cuidadosa pode-se dizer que, ao interiorizar a significação do outro da relação (e não poderíamos esquecer que cada pessoa faz parte de uma malha de relações diferentes), o indivíduo está dando entrada na sua esfera íntima a esse outro.... Uma vez que toda relação social é relação de um eu e um outro, sua internalização implica na conversão de dois numa unidade onde o outro permanece sempre presente como um “não eu”, um estranho.... Além disso, se as relações reais entre as pessoas constituem geneticamente o substrato das funções psicológicas, como diz Vigotski, então é fácil entender por que a subjetividade humana adquire a forma de drama real. (p. 67)

Por conseguinte, a conceituação de “social” alinhavada pela articulação de mediação simbólica e dialogia permite-nos pensar a subjetividade de modo bem fecundo à práxis de psicologia. Por meio desse enlace teórico, a subjetividade, ao invés de ser concebida como um estado interior, cristalizado e abstrato, seria mais um processo relacional erigido na e pela linguagem, cuja constituição caracteriza-se por seu caráter histórico-cultural. Logo, seguindo essa leitura, a subjetividade não se encontraria no indivíduo, mas sim na interface entre processos inter e intrapsicológicos, o que nos permite concebê-la como um fluxo entre pessoas em relação, bem como entre uma pessoa em particular e os seus contextos culturais.

Referências

- Bakhtin, M. M. (2002). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. (M. Lahud & Y. F. Vieira, Trad.) (10a ed.). São Paulo: Hucitec.
- Bakhtin, M. M. (2003). *Estética da criação verbal*. (P. Bezerra, Trad.) (4a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Barros, J. P. P., Paula, L. R. C. de, Pascual, J. G., Colaço, V. de F. R., & Ximenes, V. M. (2009). O conceito de “sentido” em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. *Psicologia & Sociedade*, 21(2), 174–181.
- Clot, Y. (2006). Vygotski: para além da Psicologia Cognitiva. *Pró-Posições*, 17(2), 19-29.
- Geraldi, J. W. (2003). Palavras escritas, indícios de palavras ditas. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, 3(spe) 09-25.
- González Rey, F. L. (2004). *O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito*. (V. L. M. Joscelyne, Trad.). Petrópolis: Vozes.
- Silva, R. N. da. (2005). *A invenção da psicologia social*. Petrópolis: Vozes.
- Sirgado, A. P. (2000). O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, 21(71), 45–78.
- Jobim e Souza, S., & Castro, L. R. (1998). Pesquisando com crianças: Subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. *Psicologia Clínica: Pós-Graduação e Pesquisa (PUC/RJ)*, 9, 83-115.
- Van der Veer, R., & Valsiner, J. (1996). *Vygotsky: uma síntese*. (C. Bartalotti, Trad.). São Paulo: Loyola.
- Vigotski, L. S. (1995). *Obras escogidas. Problemas de desarrollo de la psique (incluye problemas del desarrollo de la psique)*. (L. Kuper, Trad.) Colección Aprendizaje (Vol. 3). Madrid: Visor.
- Vigotski, L. S. (2000). Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, 21(71), 21–44.
- Vigotski, L. S. (2001a). *Psicologia da arte*. (P. A. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2001b). *A construção do pensamento e da linguagem*. (P. A. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S., & Luria, A. R. (2007). *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño*. (P. del Río & A. Álvarez, Eds.). San Sebastián de los Reyes (Madrid): Fundación Infancia y Aprendizaje.

Recebido: 13/03/2012
Revisado: 12/05/2012
Aprovado: 17/05/2012

Gerken, C. H. de S. A Razão e o Outro em Lévy-Bruhl: Notas para um Diálogo com a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski

A Razão e o Outro em Lévy-Bruhl: Notas para um Diálogo com a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski

The Reason and the Other in Lévy-Bruhl: Notes for a Dialogue with the Historic-Cultural Psychology of Vygotsky

Carlos Henrique de Souza Gerken¹

Resumo

Neste texto, faremos um esforço de apresentar algumas ideias fundamentais do diálogo que se estabeleceu entre Vigotski e Lévy-Bruhl. Parte-se do pressuposto de que o debate sobre a relação entre evolução da sociedade e transformação dos modos de representação e de compreensão do mundo, realizada no campo da antropologia, teve um profundo impacto no modelo histórico-cultural, constituindo-se ora como fonte de inspiração, ora como campo de disputas na construção da abordagem sobre o desenvolvimento do saber na humanidade. Nosso objetivo é pontuar algumas contribuições de Lévy-Bruhl que, ao lado de Durkheim, elaborou uma rica discussão sobre a natureza da representação coletiva enquanto processo de mediação, além de postular a origem social dos processos simbólicos de apreensão da realidade.

Palavras-chave: processos simbólicos; representações coletivas; psicologia; antropologia.

Abstract

In this text, we will make an effort to present some fundamental ideas of the dialogue which was established between Vygotsky and Levy-Bruhl. It starts from the assumption that the debate regarding the relation between society evolution and transformation of the forms of representing and understanding the world, performed in the field of anthropology, had a deep impact on the historic-cultural model, consisting either of a source of inspiration or of a field of disputes in constructing an approach on the development of human knowledge. Our aim is to point out some contributions from Levy-Bruhl's, who, along with Durkheim, produced a rich discussion on the nature of the collective representation as a process of mediation, and postulated the social origin of the symbolic processes of apprehension of the reality.

Keywords: symbolic processes; collective representations; psychology; anthropology.

¹ Doutor em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor associado e pesquisador da Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ), Laboratório de pesquisa e intervenção psicossocial (Lapip). Endereço para correspondência: Rua Dez, 112, Girassol, São João Del Rei, MG, CEP 36.303-010. Endereço eletrônico: hgerken@superig.com.br

Gerken, C. H. de S. A Razão e o Outro em Lévy-Bruhl: Notas para um Diálogo com a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski

A compreensão do contexto dialógico no qual Vigotski se localizou como leitor e pensador é uma tarefa imprescindível para a realização de uma avaliação do poder heurístico de seu modelo teórico, à qual têm se dedicado vários autores contemporâneos, entre os quais podem ser citados Cole (1997), Wertsch (1985, 1988, 1991, 1996), Wertsch, Del Reio e Alvarez (1995), Kozulin (1990), Nicolopoulou e Weintraub (1996), Pino (1999), Tulviste (1991), Knox (1996) e outros. Nicolopoulou e Weintraub (1996) chamam atenção para a complexidade desse tipo de empresa considerando-se que Vigotski foi um autor que trabalhou de forma sensível e criativa com um número muito extenso de fontes, além de não ter utilizado dos seus interlocutores para subscrever as suas teorias. Apesar de reconhecer essa complexidade, acreditamos ser fundamental a busca de referências que possam auxiliar na compreensão de sua teoria.

Nesse sentido, nos interessa resgatar alguns elementos essenciais das reflexões realizadas no campo da antropologia e da sociologia sobre os parâmetros teóricos de explicação da origem social das estruturas cognitivas de compreensão da realidade, estabelecendo relações de causalidade entre a organização da sociedade, a cultura e os processos cognitivos, demonstrando teoricamente o fundamento social e cultural do pensamento dito primitivo e moderno. Esse problema ocupou tanto os evolucionistas ingleses como Spencer, Tylor e Frazer, como os representantes da escola francesa de sociologia, como Durkheim e Lévy-Bruhl, no final do século dezenove.

Neste texto, faremos um esforço de apresentar algumas ideias fundamentais de Lévy-Bruhl a fim de estabelecermos as bases de um diálogo com a teoria histórico-cultural de Vigotski. Parte-se do pressuposto de que o debate sobre a relação entre evolução da sociedade e transformação dos modos de representação e de compreensão do mundo, realizada no campo da antropologia, teve um profundo impacto no modelo histórico-cultural, constituindo-se ora como fonte de inspiração, ora como campo de disputas, na construção da abordagem sobre o desenvolvimento do saber na humanidade. Nosso objetivo é pontuar algumas contribuições de Lévy-Bruhl que, ao lado de Durkheim, elaborou uma rica discussão sobre a natureza da representação coletiva enquanto processo de mediação, além de postular a origem social dos processos simbólicos de apreensão da realidade.

Embora Lévy-Bruhl seja um autor pouco conhecido entre nós e, de certa forma, esquecido no campo da antropologia, veremos que as suas formulações teóricas constituem contribuições que

tiveram amplas repercussões na construção de uma teoria psicológica que propunha romper com uma abordagem idealista, metafísica e introspeccionista, que definia os principais contornos teóricos desse campo de conhecimento no momento de sua constituição, principalmente as repercussões de suas análises no desenvolvimento do modelo teórico da psicologia histórico-cultural de Vigotski².

A problemática particular de Lévy-Bruhl é filosófica. Foi como filósofo que ele entrou para a antropologia, interessado particularmente no problema da lógica. O episódio da entrada de Lévy-Bruhl para a antropologia é curioso e mostra como esse autor era comprometido eticamente com a busca de um conhecimento que pudesse explicar o ser humano em sua complexidade.

De acordo com Jahoda (1999), em 1900, Lévy-Bruhl havia sido convidado para ocupar a cátedra de *História da Filosofia* da Sorbonne. Nesse período, aceitava-se genericamente o ponto de vista da chamada *Escola inglesa dos evolucionistas sociais* Spencer, Tylor e Frazer, de que as diferenças psicológicas entre os grupos humanos deveriam ser explicadas em termos de níveis de estágios evolucionários, através dos quais todos os seres deveriam passar. De acordo com Tylor e Frazer, o pensamento humano é sempre, e em todos os lugares, lógico e essencialmente racional, embora trabalhe em uma condição mental de intensa ignorância (Jahoda, 1999).

Lévy-Bruhl tinha por volta dos cinquenta anos de idade, quando teve uma experiência que o levou a mudar sua visão sobre esse campo de estudos e que o faria redirecionar os seus interesses de pesquisa para o resto de sua vida. A circunstância crítica pode ser resumida nos seguintes termos. Um amigo enviou-lhe uma tradução de um texto antigo de origem chinesa, que, apesar de seus esforços, não se sentiu apto a compreender. Foi a partir dessa experiência que o filósofo teria iniciado as suas indagações a respeito da possibilidade de haver diferenças radicais no pensamento humano, questão que orientou as suas investigações até muito próximo de sua morte, em 1938.

² Procuramos mostrar no trabalho *Linguagem, cognição e cultura: apontamentos para a elaboração de uma teoria sobre as relações entre a oralidade e a escrita* (Gerken, 1999) em que medida as formulações de Lévy-Bruhl articulam-se com produções mais recentes na constituição do campo de estudo da oralidade, particularmente, nos estudos de Havelock (1986, 1988, 1995, 1996) e W. J. Ong (1982, 1986), em que os autores procuram constituir um novo campo de saber, na confluência da psicologia, da antropologia e da linguística, com o objetivo de compreender os modos de funcionamento de culturas não tocadas pela escrita e as transformações provocadas pela sua conquista.

Gerken, C. H. de S. A Razão e o Outro em Lévy-Bruhl: Notas para um Diálogo com a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski

Do ponto de vista teórico, a sua problemática é a mesma da antropologia como um todo: trata-se de articular o postulado da unidade humana com o fato da diversidade cultural. De acordo com Goldman (1994), Lévy-Bruhl teve duas possibilidades para o desenvolvimento de um pensamento original e próprio. O primeiro caminho seria colocado pela necessidade de dar à questão da moral um tratamento científico, afastando-se das concepções dominantes de “natureza humana”. Esse esforço exigiria a formulação de uma psicologia de base sociológica e etnográfica que pudesse se converter numa verdadeira antropologia científica. Por outro lado, o autor pretendia analisar o espírito humano a partir de uma ótica distinta da perspectiva adotada pelo introspeccionismo filosófico tradicional, que funcionou como teoria hegemônica no meio acadêmico durante a segunda metade do século dezenove e início do século vinte.

O objeto de análise de Lévy-Bruhl é a investigação das leis de funcionamento das representações coletivas, que, do seu ponto de vista, possuem modos de funcionamento próprios, independentes das leis da psicologia fundadas sobre a análise do sujeito individual (Lévy-Bruhl, 1910/1951). As representações coletivas podem ser reconhecidas por serem comuns aos indivíduos de um determinado grupo social, por serem transmitidas de geração em geração e por se imporem aos indivíduos e lhes provocarem, por exemplo, sentimentos de respeito, de crença, de adoração por seus objetos.

O fundamental dessa definição é a tentativa de mostrar de que forma as representações coletivas, ao mesmo tempo, se articulam e se distinguem das representações construídas pelos indivíduos isoladamente. Aquelas possuem leis próprias, afirma Lévy-Bruhl. Não dependem dos indivíduos para existir. No entanto, não implicam na existência de um sujeito coletivo distinto dos indivíduos que compõem o grupo social. O exemplo dado por Lévy-Bruhl para nomear essa instância coletiva distinta do particular, do individual, é a língua. A língua não existe independente dos falantes, mas ao mesmo tempo é anterior a eles e se impõe a cada um como um universo possível, como uma estrutura que antecede e supera o nível particular, individual, no qual cada um localiza a sua fala.

As representações coletivas têm suas leis próprias, que não podem ser descobertas – principalmente se diz respeito aos primitivos – pelo estudo do indivíduo “branco, adulto e civilizado”. Ao contrário, é, sem dúvida, o estudo das representações coletivas e suas ligações nas sociedades inferiores que poderá lançar alguma luz sobre a gênese de nossas categorias e de nossos princípios lógicos.

(Lévy-Bruhl, 1910/1951, p. 2)

Nesse texto, *Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures*, escrito em 1910, Lévy-Bruhl (1951) fará um esforço de estabelecer essa nova “etnopsicologia”, baseada na análise de documentos de caráter etnográfico provenientes das então chamadas “sociedades inferiores.” As razões metodológicas para a realização desse empreendimento teórico estavam na necessidade de levar em conta o caráter sociológico das chamadas “funções mentais superiores”. A questão colocada para Lévy-Bruhl pode ser resumida nos seguintes termos: como construir uma psicologia objetiva que leve em consideração, ao mesmo tempo, as representações e os sentimentos e que não separe o indivíduo do meio social em que vive?

Lévy-Bruhl procurou se orientar pela célebre fórmula de Auguste Comte, que afirma no seu *Curso de filosofia positiva*: “Il ne faut pas définir l’humanité par l’homme, au contraire, l’homme par l’humanité” (Comte citado por Lévy-Bruhl, 1910/1951, p. 3). Do ponto de vista do criador da sociologia e da filosofia positiva, na vida mental do homem, tudo o que não pode ser explicado por uma simples reação à excitação do organismo é de natureza social. A tomada de posição teórica de Comte em relação à impossibilidade de se pensar numa instância psíquica independente das dimensões biológicas e sociais, constituía, no período, um dos grandes marcos epistemológicos para a criação dos saberes sobre o homem e um verdadeiro obstáculo epistemológico para se pensar numa “ciência do psiquismo” independente das determinações assinaladas.

A resposta para essa questão exigia tomar como objeto de análise os fenômenos que acontecem, de forma pura, “nesses verdadeiros laboratórios” naturalmente oferecidos pelas sociedades primitivas. A proposta dessa ciência objetiva do psiquismo humano era estabelecer os princípios diretores da “mentalidade primitiva”, ou seja, determinar as leis mais gerais a que obedecem as representações coletivas nas “sociedades inferiores”, para poder explicar, por diferenciação, o funcionamento de nossas próprias categorias e os nossos princípios lógicos de apreensão da realidade³.

³ Gustav Jahoda (1999) afirma que “idealmente o objetivo de Lévy-Bruhl era desenvolver uma tipologia de uma multiplicidade de mentalidades. Como esta tarefa seria praticamente impossível de ser realizada com dados etnográficos disponíveis no período, Lévy-Bruhl teria se concentrado na elaboração da dicotomia entre mentalidade primitiva e mentalidade moderna” (p.180). Jahoda adverte ainda que “como seus esforços foram compreendidos como uma tentativa de elaborar o quadro de dois tipos humanos completamente distintos, é preciso afirmar que esta não foi nunca a sua intenção.

Gerken, C. H. de S. A Razão e o Outro em Lévy-Bruhl: Notas para um Diálogo com a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski

Seriam os modos de compreensão dos povos primitivos idênticos aos modos de apreensão da realidade, características das sociedades modernas ocidentais? Se a resposta a essa questão privilegia a identidade dos processos como o faz a antropologia inglesa⁴, então como explicar o fato dessas sociedades terem permanecido em graus primários de domínio tecnológico e societário? Se a resposta privilegia a diferença, como o faz Lévy-Bruhl, como explicar o processo de evolução que terminou por caracterizar o pensamento lógico dominante no ocidente?

O interesse e a maior contradição do pensamento do antropólogo francês está no cerne de suas formulações a respeito do pensamento dito “primitivo”. A pretensão de apreender os modos pelos quais as representações se articulam no interior de uma mentalidade que, desde o início, é diferente do que prevalece para os “adultos, brancos e civilizados”, toca diretamente no problema da lógica. Nesse sentido, uma das soluções que se apresenta é considerar que esse pensamento, na medida em que não é imediatamente acessível, compreensível e mesmo explicável para o homem europeu civilizado, não obedece exclusivamente às leis da lógica. Ora, supor que esse pensamento não funciona de acordo com os princípios da lógica é, de certo modo, renunciar à sua explicação. O exemplo dado por Lévy-Bruhl para demonstrar a inexistência dos princípios que governam a lógica aristotélica (princípio de identidade e de contradição), base de toda a lógica ocidental, é o dos índios brasileiros Bororo, que se vangloriam de ser araras, sem deixar, no entanto, de se afirmarem homens (Goldman, 1994).

Nesse sentido, a impossibilidade de compreensão do funcionamento dessa mentalidade primitiva evidencia-se na medida em que o princípio da contradição e da identidade não é respeitado. Para os princípios que governam o pensamento racional, não é possível ser ao mesmo tempo A e B, sem entrarmos em contradição. Se existe uma modalidade de pensamento que não funciona dentro desses parâmetros, então, não é possível compreendê-lo, ou explicá-lo, porque não conhecemos outras formas de construção de explicações que possam ser legítimas fora do

registro dos princípios mais ordinários do funcionamento do pensamento racional.

A contradição evidencia-se, por outro lado, na medida em que Lévy-Bruhl anuncia a possibilidade de um diálogo com essas culturas a partir da análise do encontro entre a cultura europeia e os povos de outros continentes. A compreensão da lógica de suas representações é antecipada, na medida em que compreendemos a sua língua, fazemos negócios com eles, chegamos a interpretar suas instituições e suas crenças: há então, uma passagem possível, uma comunicação praticável entre essa mentalidade e a nossa (Lévy-Bruhl, 1910/1951)⁵.

Apesar das dificuldades inerentes a esse empreendimento, das ambiguidades e contradições que cercavam a tarefa de explicar as diferenças utilizando-se de instrumentos lógicos da cultura ocidental, Lévy-Bruhl não renuncia à necessidade de formular leis que possam dar conta do universo formado por essas diferenças. Era preciso penetrar nesse universo sob o risco de renunciar aos próprios recursos cognitivos de formulação do pensamento.

O que fica evidente é que o pensamento desse autor caracteriza-se por uma tensão entre uma concepção etnocêntrica e evolucionista, característica de todo o pensamento antropológico de seu tempo, com a busca de compreender o outro a partir de novos referenciais. Para cumprir com esse objetivo teórico, formula um triângulo conceitual com o qual pretende nomear essas diferenças e apreender as leis de funcionamento da “mentalidade primitiva”, são eles: *O misticismo, o prelogismo e a participação*.

A mentalidade dos primitivos, sendo mística, é necessariamente também pré-lógica: isto quer dizer que, preocupada sobretudo com as propriedades e forças místicas dos objetos, seres, concebe a relação entre eles sob a lei de participação, sem se inquietar com contradições que um pensamento lógico não poderia mais tolerar. (Lévy-Bruhl, 1910/1951 citado por Goldman, 1994, p. 200-201)

Para desvelar o funcionamento da mentalidade primitiva, Lévy-Bruhl ocupa-se do estudo das quatro funções básicas que caracterizam o processamento cognitivo, definido de forma universal, quais sejam: a memória, a abstração, a generalização e a classificação. A *memória* teria, nesse tipo de sociedade, uma importância muito

Ele compreendia bem que o homem primitivo em sua vida cotidiana era tão competente quanto o homem ocidental em lidar com o seu meio ambiente, seu trabalho não dizia respeito a este problema, mas se dirigia à representação mental do mundo” (Jahoda, 1999, p. 181).

⁴ H. Spencer e E. B. Tylor acreditavam que os mesmos princípios de associação mental que explicaram os modos de funcionamento da mente civilizada funcionariam, independentes do contexto social, para todos os seres humanos.

⁵ Em mais uma advertência é necessário afirmar que Lévy-Bruhl nunca comparou o adulto primitivo com a criança ocidental como a maioria de seus contemporâneos fazia. Contudo, a despeito de sua posição a esse respeito ser absolutamente clara, afirma Jahoda, “vários psicólogos proeminentes do período usaram a teoria de Lévy-Bruhl para realizar essa aproximação entre a mente primitiva e a criança” (Jahoda, 1999, p. 181).

Gerken, C. H. de S. A Razão e o Outro em Lévy-Bruhl: Notas para um Diálogo com a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski

maior do que as outras funções. Seria basicamente concreta e atenderia a necessidades reais de reprodução da cultura, pois possibilitaria que as inúmeras sínteses substantivas recebidas da tradição social pudessem estar sempre presentes nas consciências individuais. A *abstração* seria uma operação substancialmente mística. Sua principal característica seria isolar os caracteres que constituem um ser, uma coisa, dedicando atenção exclusiva às suas dimensões místicas, que englobariam tudo aquilo que ultrapassa o alcance imediato dos sentidos, diferente da *abstração lógica*, que se ocuparia dos aspectos sensíveis dos objetos, dos seres. A *generalização* consistiria basicamente no resultado de um sentimento difuso de ligação entre as coisas, seres e homens, não no processo de elaboração puramente lógica de conceitos homogêneos que seria, para nós, o fundamento dessa operação. A *classificação* seria também de caráter fundamentalmente místico, uma vez que consistiria apenas no resultado de abstrações e generalizações misticamente orientadas (Goldman, 1994).

No exame dos seus conceitos teremos a oportunidade de identificar as matrizes conceituais que estão na base das principais formulações da psicologia histórico-cultural de Vigotski. Nessa direção, cabe apresentar o eixo fundamental do processo de construção do conhecimento proposto e discutir o sentido de alguns conceitos, sobretudo o conceito de prelogismo, que terminou por deixar sua marca na psicologia, como iremos demonstrar adiante.

Do ponto de vista epistemológico, Lévy-Bruhl se colocará frontalmente contrário ao sensualismo empirista. Herdeiro das concepções de Kant sobre a natureza do processo de construção do conhecimento, fundamenta o seu modelo numa interpretação do positivismo de Augusto Comte. Seguindo a tradição racionalista, concede ao “meio interno” um papel fundamental, ao considerar o espírito humano fundamentalmente ativo e não puro reflexo dos estímulos provenientes do mundo exterior. Entre as sensações captadas pelos sentidos e as percepções, integração mental desses estímulos, as representações coletivas funcionariam como mediadoras que, filtrando, selecionando e organizando as sensações, constituiriam as percepções.

Os primitivos não percebem nada como nós. Do mesmo modo que o meio social em que vivem é diferente do nosso, e precisamente porque é diferente, o mundo exterior que percebem difere também daquele que percebemos. Sem dúvida possuem os mesmos sentidos que nós... e a mesma estrutura do aparelho cerebral. Mas é preciso levar

em conta aquilo que as representações coletivas fazem entrar em cada uma de suas percepções... Os objetos familiares são reconhecidos de acordo com as experiências anteriores, em suma, todos os processos fisio-psicológicos da percepção funcionam neles como nós. Mas seu produto é logo envolvido em um estado de consciência complexo, onde dominam as representações coletivas. Os primitivos veem com os mesmos olhos que nós: não percebem com o mesmo espírito. (Lévy-Bruhl, 1957, pp. 37-38)

O texto acima transcrito deixa bastante clara a ideia de mediação com a qual opera Lévy-Bruhl. Por outro lado, é importante ressaltar que o autor afasta-se das ideias, também dominantes em seu tempo, de que os povos “ditos primitivos” não teriam à sua disposição o mesmo aparato orgânico, as mesmas habilidades perceptuais, as mesmas características anatômicas e funcionais dos povos europeus civilizados. Nesse campo, a aplicação direta da teoria da evolução sugeria uma série de desvantagens para os povos cujas raças eram diferentes e para sociedades que não dominavam a escrita, como a maioria dos grupos de sociedades tradicionais estudados.

Um dos principais problemas enfrentados por Lévy-Bruhl é explicar o que ele chama de “Leis do funcionamento psíquico” que governariam as representações coletivas construídas pelos chamados “povos primitivos”, que seriam parte da origem das nossas próprias construções lógicas. Nesse ponto é que se podem esclarecer os sentidos dados por Lévy-Bruhl ao conceito de prelogismo e ao papel por ele atribuído à linguagem e aos símbolos, questões que nos interessam de perto, por se tratar da articulação entre a linguagem e as formas de compreensão do mundo.

Apesar de estar implícita no conceito de prelogismo a ideia de que os povos primitivos não seriam capazes de funcionar de acordo com os princípios da lógica ocidental, Lévy-Bruhl sustenta que esse pensamento só é pré-lógico no sentido de que ele não teria sofrido o tratamento dado pelo indivíduo, porque, nas sociedades ditas primitivas a ordem coletiva impõe-se ao indivíduo, sem oferecer a ele condições de reflexividade. Nesse contexto, as representações coletivas seriam concretas, emocionais, vividas, sentidas, sintéticas, presas às imagens, em outras palavras, irracionais (Goldman, 1994).

Por outro lado, haveria um predomínio da ordem do indivíduo nas sociedades diferenciadas ocidentais europeias que compartilhariam, por oposição, representações abstratas, racionais, analíticas e conceituais (Goldman, 1994). O que explica essa dicotomia é a construção de uma oposição entre a noção de “indivíduo” e a de

Gerken, C. H. de S. A Razão e o Outro em Lévy-Bruhl: Notas para um Diálogo com a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski

“coletivo”, que o mesmo autor pretendia superar. Submetidas ao tratamento do indivíduo, que seria, por definição, racional, as representações coletivas ganhariam outros contornos e superariam o seu caráter concreto e emocional que as definiria nas sociedades tradicionais.

Imersos num ambiente intelectual marcado pela ideia de evolução e de progresso, esses conceitos serão traduzidos, por um lado, como suportes para definir processos evolutivos do pensamento do homem. Por outro lado, serão apreendidos pela psicologia naquilo que interessam como suporte para a descrição de processos evolutivos individuais, e, no caso de Vigotski, dos processos histórico-culturais. Nesse sentido, o pensamento pré-lógico irá preceder evolutiva e temporalmente o pensamento lógico. O pensamento primitivo seria marcado pelo prelogismo, no sentido de ser incapaz de ultrapassar os limites dos complexos. Em Vigotski (1934/1993), essa operação aparece também na distinção elaborada entre o pensamento do senso comum e o pensamento científico. O primeiro seria pré-lógico e o segundo, conquistado no interior da escola, seria caracterizado pela lógica e pela abstração. Observa-se que as propriedades heurísticas do conceito foram assumindo outras configurações dentro da psicologia. O caráter coletivo associado estreitamente ao conceito de prelogismo é colocado em segundo plano, em nome de uma perspectiva que retém a sua dimensão temporal e evolutiva.

O pensamento primitivo pode operar com conceitos; estes, na medida em que estão antecipadamente fixados, não podem, contudo, se oferecer plasticamente ao trabalho da lógica, não possuindo, portanto, a capacidade de se compor e decompor, nem de entrar como peças em um sistema hierárquico superior. (Lévy-Bruhl, 1910/1951 citado por Goldman, 1994, p. 205)

O pensamento pré-lógico não quer dizer alógico ou antilógico. Pré-lógico, aplicado à mentalidade primitiva significa apenas que não faz qualquer esforço deliberado, como nós fazemos, para evitar contradições. Quando afirma que a “mentalidade primitiva” é pré-lógica, irremediavelmente não crítica, Lévy-Bruhl não está se referindo à capacidade ou incapacidade de raciocinar de um indivíduo, mas às categorias nas quais ele raciocina (Evans-Pritchard, 1981).

Se, no texto ao qual nos referimos anteriormente, Lévy-Bruhl (1910/1951) procura explicar o funcionamento interno das representações coletivas, em *La mentalité primitive* (1947) volta-se para as definições mais ordinárias que caracterizariam o modo de vida dessas

sociedades. Em outras palavras, busca uma descrição dos quadros e do conteúdo das experiências concretas, procurando mostrar, nesse nível mais descritivo, de que forma a experiência desse “outro” diferencia-se da “nossa experiência”.

Com esse empreendimento, Lévy-Bruhl espera poder confirmar as suas análises mais abstratas realizadas no texto anterior. Importante ressaltar que os numerosos fatos descritos e analisados pelo autor são obtidos por descrições de viajantes e missionários que tiveram oportunidade de passar longos períodos de convivência com os grupos indígenas da América, ou com as tribos africanas, ou mesmo, entre os esquimós no polo norte. Apesar dos detalhes das descrições, não se pode dizer que sejam fontes genuínas para o desenvolvimento da teoria, pois se trata de observações empíricas realizadas por indivíduos sem treinamento especial tanto para o registro quanto para a construção teórica.

Entre os fatos mais marcantes dessa mentalidade analisados pelo autor figura a conhecida aversão pelo raciocínio discursivo (posteriormente também relatada por Luria em sua expedição à Ásia central), que não será identificada com uma incapacidade radical, ou uma impossibilidade natural de seu entendimento, “mas que ela se explicava primeiramente pelo conjunto dos seus hábitos do espírito” (Lévy-Bruhl, 1947, p. 1).

Apesar de mostrar uma comum falta de interesse e de habilidade em refletir, as descrições parecem identificar outras características fundamentais desses hábitos mentais distintos dos hábitos do ocidente. Essa falta é compensada por uma excelente capacidade de memorizar. Os missionários admiram-se com a capacidade demonstrada de repetir os sermões palavra por palavra e, no entanto, parecerem não entender as suas mensagens, os seus conteúdos (Lévy-Bruhl, 1947).

Outra questão que nos interessa de perto é o tratamento dado pelo autor ao problema dos símbolos nas sociedades primitivas. Esse tema será tratado na *Análise da experiência mística*, texto de 1938. A função dos símbolos seria “transportar uma experiência intangível, embora sentida como real, para o domínio da sensibilidade” (Lévy-Bruhl, 1938, citado por Goldman, 1994, p. 273). Tendo essa função na sociedade, os símbolos não poderiam desempenhar o papel de simples representantes convencionais de uma realidade que lhes seria exterior, mas eles seriam, antes de tudo, uma verdadeira dimensão dessa mesma realidade, uma dimensão constitutiva, diferindo apenas no sentido em que se oferecem à sensibilidade.

Os autores são unânimes ao atribuir a Lévy-

Gerken, C. H. de S. A Razão e o Outro em Lévy-Bruhl: Notas para um Diálogo com a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski

Bruhl uma qualidade rara nos cientistas de seu tempo. A seriedade com a qual pretendia enfrentar a questão da compreensão científica da diferença humana. A radicalidade com a qual enfrenta esse desafio o faz abandonar, em seus últimos escritos, todo o seu esquema de análise. Em suas cartas, *Les carnets de Lucien Lévy-Bruhl* (1949), que só se tornaram conhecidas depois de sua morte, o autor renuncia ao tripé conceitual que ligava as noções de “prelogismo”, de “misticismo” e de “participação”.

Lévy-Bruhl rejeita o termo “pré-lógico” e reconhece a sua impropriedade para revelar as características centrais do fenômeno que pretende nomear. Renuncia ao conceito de participação sob a forma de lei (Leenhardt, 1949; Lévy-Bruhl, 1949), mas anuncia que na vida dos primitivos há uma predominância dos *elementos afetivos* na construção de suas referências próprias. Não se trata, pois, de uma incapacidade de formular conceitos, mas de compreender que, nas circunstâncias dadas, a formulação está implicitamente marcada pela emoção, de tal forma que não se pode falar de uma representação cognitiva e de um sentimento separados, mas de um complexo que funde esses dois elementos imediatamente na vida e na visão de mundo formulada por esses sujeitos. É o caso da dualidade-unidade entre o espírito e o cadáver e o caso da bi-presença, admitida, sem prejuízos, por muitos povos africanos (Lévy-Bruhl, 1949). O complexo que envolve a consciência do primitivo seria essencialmente afetivo.

Importante ressaltar que nos últimos escritos a reformulação conceitual é radical. Lévy-Bruhl renuncia a hipótese da diferença afirmando que a estrutura lógica do espírito humano é a mesma em todas as sociedades humanas conhecidas, do mesmo modo que todas elas possuem uma língua, costumes, instituições. No entanto, é preciso reter os fatos nomeados e incontestáveis de que a mentalidade primitiva possui hábitos mentais que diferem dos nossos, como, por exemplo, uma menor exigência lógica.

Do ponto de vista estritamente lógico nenhuma diferença essencial é constatada entre a mentalidade primitiva e a nossa. Em tudo que diz respeito à experiência corrente ordinária, transações de todas as sortes, vida política, econômica, uso da numeração, etc., eles se comportam de uma maneira que implica o mesmo uso de suas faculdades que nós fazemos da nossa. (Lévy-Bruhl, 1949, p. 63)

Apesar de reconhecer essa identidade, o autor ainda admite haver complicações a serem resolvidas, quando se trata da experiência mística, e que nós não podemos esquecer que as duas

modalidades de experiências se apresentam raramente separadas uma da outra. Para uma compreensão mais profunda do pensamento desse autor é importante pensar que essa conclusão só foi formulada depois do exercício permanente de colocar em destaque as diferenças de ponto de partida. Será esse o ponto que fará da teoria de Lévy-Bruhl uma “boa ideia para se pensar” para Vigotski?

Importante ressaltar que entre as ideias fundamentais que serão importantes para o ponto de partida no diálogo com Vigotski é o reconhecimento da heterogeneidade entre o primitivo e o civilizado, ponto de partida de Lévy-Bruhl negado no final de sua obra. E, em segundo lugar, a ideia da mediação das representações coletivas, que oferecem a Vigotski uma referência para pensar nas leis de construção das funções psíquicas superiores, ponto central de sua obra.

As considerações feitas acima nos permitem afirmar que Durkheim e Lévy-Bruhl serão importantes na construção da abordagem da evolução do pensamento verbal. Durkheim será fundamental para deixar clara a natureza social dos processos de construção das categorias lógicas que permitem ao ser humano compreender o mundo. Lévy-Bruhl será uma das principais referências para compreender o processo de evolução do pensamento humano, na medida em que foi, segundo Vigotski, um dos autores mais sensíveis para detectar e propor um modelo de leitura para compreender e explicar as diferenças existentes entre o pensamento dito primitivo e o pensamento europeu ocidental. Sua produção deixa profundas marcas na teoria histórico-cultural, na definição dos processos de evolução do pensamento verbal (Van der Veer, 1996).

Entre os seguidores mais importantes de Durkheim e de Lévy-Bruhl na psicologia francesa destaca-se Pierre Janet (1859-1947). Apesar da importância desse autor na obra de Vigotski não ter sido suficientemente estudada e de Vigotski citar pouco seus trabalhos, suas ideias podem ser consideradas centrais para a elaboração da teoria histórico-cultural. Segundo Vigotski, Janet formulou o que se tornou conhecido como *Lei fundamental da Psicologia* (Vigotski, 1934/1993, p. 146), segundo a qual, ao longo do desenvolvimento, a criança começa a aplicar a si mesma as formas de comportamento que anteriormente lhe foram aplicadas. Em outros termos, formulou a lei geral que define a origem social da vida psíquica, que afirma que tudo que faz parte do psiquismo humano, anteriormente, fez parte das relações sociais nas quais o sujeito está inserido. Propôs, seguindo Durkheim, que as formas complexas da memória, assim como as ideias de espaço, tempo e

Gerken, C. H. de S. A Razão e o Outro em Lévy-Bruhl: Notas para um Diálogo com a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski

número, tinham sua fonte na história concreta da sociedade e não eram, como acreditava a psicologia idealista, categorias intrínsecas à mente (Luria, 1992).

Por todas essas estreitas articulações afirma-se que a releitura desse teórico, relegado a segundo plano nas ciências sociais e praticamente desconhecido para a psicologia, constitui uma fonte inesgotável de intuições e interpretações de problemas que são constitutivos da nossa disciplina. Não podemos desconsiderar que Lévy-Bruhl acreditava estar desenvolvendo uma verdadeira *psicologia étnica*, de base científica, como oposição ao pensamento idealista que continuava como referência dominante na psicologia do período.

Esperamos, com essa breve incursão no pensamento de Lévy-Bruhl, ter demonstrado a importância de continuarmos pesquisando o contexto dialógico constitutivo da psicologia histórico-cultural de Vigotski e de toda a psicologia. Como afirmamos no início desse trabalho, está para ser realizada a análise das interfaces entre o pensamento desse autor com a perspectiva piagetiana e walloniana. Para terminar, podemos dizer que, mesmo que venhamos a discordar de suas conclusões, como faz Tulviste (1991), devemos reconhecer a enorme dívida que a psicologia histórico-cultural tem para com esse autor entre nós ainda pouco conhecido.

Referências

- Cole, M. (1997). *Cultural Psychology: a once and future discipline*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Durkheim, E. (1989). *As formas elementares da vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália*. (P. Neves, Trad.) (2a ed.). São Paulo: Paulus.
- Evans-Pritchard, E. E. (1981). *História do pensamento antropológico*. (T. L. Perez, Trad.). Perspectivas do homem, 33. Lisboa: Edições 70.
- Frazer, J. G. (1982). *O Ramo de Ouro*. (W. Dutra, Trad.). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Gerken, C. H. S. (1999). *Linguagem, Cognição e Cultura: apontamentos para a elaboração de uma teoria sobre as relações entre a oralidade e a escrita*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Gerken, C. H. S. (2000). A razão e o outro em Lévy-Bruhl: notas para estudo de um diálogo com a psicologia sócio-histórica de Vygotsky. In *Trabalhos Completos, 23 Reunião Anual da ANPEd*. (GE 20, pp. 1-17). Caxambu, MG: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
- Goldman, M. (1994). *Razão e diferença: afetividade, racionalidade e relativismo no pensamento de Lévy-Bruhl*. Rio de Janeiro: UFRJ; Grypho.
- Havelock, E. A. (1986). *The muse learns to write: reflections on Orality and Literacy, from antiquity to the present*. New Haven, CT: Yale University press.
- Havelock, E. A. (1988). The coming of literate communication to Western Culture. In E. Kintgen, B. M. Kroll, & M. Rose (Eds.), *Perspective on literacy* (pp. 127-134), Carbondale, Southern Illinois, University Press.
- Havelock, E. A. (1995). A equação oralidade-cultura escrita: uma fórmula para a mente moderna. In D. R. Olson & N. Torrance, *Cultura escrita e oralidade* (pp. 17-34). São Paulo: Ática.
- Havelock, E. A. (1996). *Prefácio a Platão*. Campinas: Papirus.
- Jahoda, G. (1999) *Images of Savages: ancient roots of modern prejudices in western cultures*. London; New York: Routledge.
- Knox, J. E. (1996). Prefácio. In L. S. Vygotsky & A. R. Luria, *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança* (pp. 17-50). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Kozulin, A. (1990). *Vygotsky psychology: a biography of ideas*. New York; London: Harvester Wheatsheaf.
- Leenhardt, M. (1949). Préface. In L. Lévy-Bruhl, *Les Carnets de Lucien Lévy-Bruhl* (pp. V-XXI). Paris: Presses Universitaires de France.
- Lévy-Bruhl, L. (1947). *La mentalité Primitive* (14a ed.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Lévy-Bruhl, L. (1949). *Les Carnets de Lucien Lévy-Bruhl*. Paris: Presses Universitaires de France.

Gerken, C. H. de S. A Razão e o Outro em Lévy-Bruhl: Notas para um Diálogo com a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski

- Lévy-Bruhl, L. (1910/1951). *Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures* (9a ed.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Lévy-Bruhl, L. (1957). Indiferencia de la mentalidad primitiva a las causas mediatas. In L. Lévy-Bruhl, *La Mentalidad Primitiva* (G. Weinberg, Trad.) (pp. 35-55). Buenos Aires: Leviatan.
- Luria, A. R. (1992). *A construção da mente* (M. B. Cipolla, Trad.). São Paulo: Ícone.
- Nicolopoulou, A., & Weintraub, J. (1996). On Liberty, Cultural Relativism and Development: A Commentary on Van der Veer's "The Concept of Culture in Vygotsky's Thinking." *Culture & Psychology*, 2(3), 273-283.
- Ong, W. J. (1982). *Orality and literacy: the Technologizing of the word*. London; New York: Methuen.
- Ong, W. J. (1986). Writing is a technology that restructures thought. In G. Baumann(Ed.), *The Writing Word: literacy in transition* (pp. 23-50). Oxford: Clarendon Press.
- Pino, A. (1999). A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação [CD-ROM]. In Anais da Reunião Anual da ANPED, 22. Caxambu, MG: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
- Tulviste, P. (1991). *The cultural-historical development of verbal thinking*. Commack, NY: New science.
- Van der Veer, R. (1996). The Concept of Culture in Vygotsky's Thinking. *Culture & Psychology*, 2(3), 247-263.
- Vigotski, L. S. (1997). Problemas teóricos y metodológicos de la Psicología. In A. Alvarez & P. Del Río (Eds.), *Obras escogidas. Problemas teóricos y metodológicos de la Psicología: (incluye el significado histórico de la crisis de la psicología)*, Colección Aprendizaje (2a ed., Vol. 1, pp. 1-133). Madrid: Visor.
- Vigotski, L. S. (1931/1995). História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In A. Alvarez & P. Del Río (Eds.), *Obras escogidas. Problemas de desarrollo de la psique (incluye problemas del desarrollo de la psique)*, Colección Aprendizaje (Vol. 3, pp. CXII-CXVI). Madrid: Visor.
- Vigotski, L. S. (1934/1993). Pensamiento y Lenguaje. In A. Alvarez & P. Del Río (Eds.), *Obras escogidas. Problemas de psicología general: (incluye pensamiento y lenguaje, conferencias sobre psicología)*, Colección Aprendizaje (2a ed., Vol. 2, pp. 9-287). Madrid: A. Machado Libros.
- Wertsch, J. (1985). *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. New York: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación de la mente: Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. (1991). *Voces de la Mente: Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. Madrid: Visor.
- Wertsch, J., Del Reio, P., & Alvarez, A. (Eds.) (1995). *Sociocultural Studies of Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. (1996). The role of abstract rationality in Vygotsky's image of mind. In A. Tryphon & J. Vonèche (Eds.), *Piaget-Vygotsky: The social genesis of thought* (pp. 25-44). East Sussex, UK: Psychology Press.

Recebido: 25/04/2012
Revisado: 07/05/2012
Aprovado: 16/05/2012

Tensões e Desafios na Construção da Identidade de “Novos Gerentes”

Tensions and Challenges in Constructing the Identity of the “New Managers”

Angelo Brigato Ésther¹
Alfredo Salomão Filho²

Resumo

Considerando-se a importância e a singularidade do trabalho gerencial, o tema da identidade emerge como conceito central. Assim, analisa-se o processo da construção da identidade gerencial de sujeitos atuantes, pela primeira vez, como gerentes, a partir de seu próprio ponto de vista, bem como de seus superiores e subordinados hierárquicos diretos. A pesquisa é de natureza qualitativa, sendo os dados analisados por meio de análise temática. Os resultados mostram que o principal desafio encontrado pelos novos gerentes nesse processo de construção da identidade gerencial reside na superação da tensão entre a nova identidade e a identidade anterior de subordinado.

Palavras-chave: identidade gerencial; novos gerentes; trabalho gerencial.

Abstract

Considering the relevance and singularity of the managerial work, identity emerges as a central question. So, this paper aims at analyzing the construction of the managerial identity of individuals acting as managers for the first time in their lives, from their own point of view and their boss and subordinates' as well. The research is qualitative and data were analyzed by theme analysis. The results show that the main challenge constructing the managerial identity lies in overcoming the tension between the new desired identity and the subordinate identity.

Keywords: managerial identity; new managers; managerial work.

¹ Doutor em Administração pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor Adjunto do Departamento de Ciências Administrativas da Universidade Federal de Juiz de Fora. Endereço para correspondência: Universidade Federal de Juiz de Fora. Faculdade de Administração e Ciências Contábeis. Rua José Lourenço Kelmer, s/n, Campus Universitário, São Pedro, Juiz de Fora, MG, CEP: 36.036-900. Endereço eletrônico: angelo.esther@ufjf.edu.br

² Administrador, ex-bolsista de iniciação científica da Faculdade de Administração e Ciências Contábeis da Universidade Federal de Juiz de Fora. Endereço eletrônico: alfsalomão@yahoo.com.br

Introdução³

Se o trabalho pode ser considerado fonte de afirmações identitárias, as organizações constituem espaço privilegiado para esse processo. Em seu interior, a gestão é personificada na figura do gerente, aquele responsável pela geração dos resultados e líder formal da equipe de subordinados. No entanto, a bibliografia tradicional usualmente não dá conta da complexidade e da singularidade que envolvem a atividade da função, especialmente no que diz respeito à dimensão subjetiva de sua atuação. Nesse sentido, destaca-se a obra de Davel e Melo (2005), que expõe as diversas facetas tradicionalmente negligenciadas pela literatura, tais como o fato de o gerente ter de lidar com situações ambíguas e com dilemas na tomada de decisão, ter de conciliar a carreira com a vida pessoal em um tipo de atividade que não tem, necessariamente, hora para começar e para terminar, ter de lidar com os jogos de poder em diversas esferas e instâncias da organização, ter de gerenciar elementos objetivos e simbólicos, além de, fundamentalmente, ter de alcançar resultados mensurados e mensuráveis num contexto de competitividade e de grande estresse, por exemplo.

É nessa perspectiva que o tema da identidade emerge como conceito central. A identidade diz respeito às representações que os indivíduos elaboram a respeito de si mesmos e dos outros, como resultado dos diversos processos de socialização, sendo construídas na relação do indivíduo com outrem, sejam indivíduos, grupos ou organizações (Dubar, 1997; Jenkis, 2000). Apesar das abordagens distintas sobre a questão, considera-se que a identidade é construída na prática (Ciampa, 2004) e dentro de um contexto específico de ação. Esse contexto é delineado pelas conformações da “ordem organizacional” vigente (Chanlat, 1993) na qual são estabelecidas as relações de trabalho.

A partir de tais considerações, analisa-se o processo da construção da identidade gerencial de sujeitos atuantes em organizações públicas e privadas, exercendo pela primeira vez um cargo gerencial, ou seja, daqueles trabalhadores que atravessam uma transição do universo operacional para o da gestão. É compreender como o indivíduo, em seu contexto próprio de ação, configura sua identidade como gerente a partir do momento em que assume o cargo, através de seu próprio ponto de vista e dos seus superiores e subordinados hierárquicos diretos. Para tanto, entrevistaram-se

dois gerentes de empresas privadas e dois de organizações públicas, assim como um subordinado e o superior direto de cada gerente, totalizando doze entrevistados.

Ressalta-se que estudos sobre os novos gerentes é praticamente inexistente no país. Buscou-se ampliar a compreensão sobre a ação gerencial em uma perspectiva qualitativa de análise, sem a pretensão de esgotar as possibilidades de investigação. Ao contrário, a pesquisa suscita novas questões e aprofundamento de outras.

A Identidade

De modo geral, a identidade é colocada em forma de um substantivo, por exemplo: “sou brasileiro”, “sou trabalhador”, e assim por diante. Colocada dessa forma, a identidade é vista e colocada como um dado, como uma representação. Na verdade, um grupo existe objetivamente quando seus membros estabelecem um conjunto de relações entre si e com o meio em que vivem, ou seja, pela sua prática, pelo seu agir e pelo seu trabalho num sentido mais amplo. Nesse caso, há o uso do verbo. Quando se diz “o trabalhador trabalha”, pressupõe-se, antes da ação, uma identidade de trabalhador. No entanto, é pelo agir, pelo fazer que alguém se torna algo: “nós somos nossas ações, nós nos fazemos pela prática” (Ciampa, 2004, p.64).

Além disso, os indivíduos se apresentam como uma totalidade, como portadores de múltiplos papéis, estabelecendo-se uma “intrincada rede de representações que permeia todas as relações, onde cada identidade reflete outra identidade, desaparecendo qualquer possibilidade de se estabelecer um fundamento originário para cada uma delas” (Ciampa, 2004, p. 65). A identidade assume várias formas, mas a forma “personagem” é a que melhor a expressa. Por exemplo, pode haver dois indivíduos desempenhando o mesmo papel numa peça teatral, mas cada um é um personagem totalmente distinto do outro. Em outras palavras, o personagem é a expressão empírica da identidade (Ciampa, 2004).

O modo como o indivíduo se identifica com seu círculo social é condicionado a aspectos históricos do momento. O indivíduo apresenta características comuns ao grupo social de referência. No entanto, a maneira como essas características serão processadas é única para cada um (Elias, 1994). As identidades situam as organizações, grupos e pessoas e estabelecem uma referência para um posterior julgamento – de modo a configurar os relacionamentos dessas entidades entre si (Albert, Ashfort & Dutton, 2000).

³ Os autores agradecem ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da UFJF, e ao financiamento da FAPEMIG, que possibilitaram a realização desta pesquisa.

A identidade implica tanto igualdade quanto diferença, o que a caracteriza como relacional. Assim, pode-se afirmar que a identidade é marcada pela diferença, embora algumas diferenças possam ser vistas como mais importantes do que outras, especialmente em lugares e momentos particulares (Woodward, 2007).

A possibilidade de ser diferente, ou não, constitui aquilo que Jenkis (2000, p. 7) denominou “momentos internos e externos da dialética da identificação”, ou seja, observa-se o modo como nós identificamos os outros, seguido da interpretação destes outros em relação a nós. Tais tentativas de identificação, protagonizadas pelos sujeitos, apresentam uma dinâmica própria no processo de identificação social, constituindo-a, alterando-a e moldando-a. A conformação desse processo está relacionada diretamente ao modo pelo qual a interação entre os indivíduos se perpetua. Para Jenkis (2000), a questão central da socialização é justamente a natureza desse processo de identificação, ou seja, como identificamos a nós mesmos, como os identificamos, como eles se identificam e, por fim, como eles nos identificam. Todas essas ações se relacionariam dialeticamente, moldando os processos de socialização e, com isso, os indivíduos – ou a identidade deles. Nesse processo são elaboradas as representações acerca da identidade. E é por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos (Woodward, 2007).

A teoria da identidade social (TIS) defende que o processo de identificação individual deriva do nível de interação com grupos sociais categorizados. O indivíduo se vê compondo ou não esse microuniverso social, construindo seu autoconceito a partir do senso de pertencimento à determinada categoria, na medida em que compartilha dos elementos comuns e constituintes dela. O indivíduo vê a si próprio e a outrem como membro de algum grupo, de forma que sua identidade está atrelada às características do espaço social que ocupa e às relações provenientes desse espaço. A ação nesse sentido separa e diferencia os componentes do universo social, tornando-os passíveis de serem referenciados, constituindo, desse modo, uma identidade (Ashforth & Mael, 1989; Brown, 1997).

Considerado o caráter primordial do outro, estabelece-se uma condição de continuidade e imprevisibilidade na problemática da identidade. Dubar (1997), seguindo a corrente interacionista, atribui à experiência social o principal substrato para a construção da identidade. O indivíduo se referencia nas estruturas sociais e na relação prática com os demais agentes sociais para constituir

mentalmente um modo de ser e agir. Dessa forma, duas interações ficariam expostas nesse processo: uma interna ao indivíduo e outra entre o indivíduo e a sociedade com a qual interage.

A partir da visão dos outros sobre si (aquilo que o indivíduo interpreta como conteúdo do julgamento dos outros em relação a si próprio), atuações são escolhidas diante de um caminho que a vida o “obrigou” a escolher, configurando, assim, um momento crítico (Strauss, 1999). Trata-se de reflexões feitas pelo indivíduo sobre algumas decisões tomadas em determinados momentos julgados como importantes na trajetória de sua existência. Foram decisões tomadas em uma determinada natureza, ou viés, e que modificaram de forma substancial a vida do sujeito, impossibilitando-o de voltar atrás. A identidade, ou modo como o “eu” se conforma relacionando-se com os “outros”, é influenciada de forma significativa pelos momentos críticos, ou em outras palavras, pelas reflexões de caráter nostálgico, consciente, introspectivo e, sobretudo, crítico. Esses momentos críticos podem se configurar como uma experiência não apenas transformadora, mas, sobretudo, transtornadora (Strauss, 1999).

As identidades são diversas e cambiantes, tanto nos contextos sociais nos quais elas são vividas quanto nos sistemas simbólicos por meio dos quais damos sentido a nossas próprias posições. Desse modo, podem-se viver tensões entre as diversas identidades, quando aquilo que é exigido por uma identidade interfere com as exigências de uma outra (Dubar, 1997). Em outras palavras, as identidades não são unificadas. Pode haver contradições no seu interior que tem que ser negociadas, podendo haver discrepâncias entre o nível coletivo e o nível individual (Woodward, 2007).

De todo modo, finalmente, pode-se dizer, junto com Ciampa (2004, p. 33), que “a identidade de uma pessoa é um fenômeno social e não natural”. O homem não está limitado no seu vir-a-ser em função de um fim preestabelecido, nem está liberado das condições históricas em que vive, como se seu vir-a-ser fosse absolutamente indeterminado. Portanto, a questão da identidade remete a um projeto político. O homem não é puramente subjetividade, consciência, tampouco é apenas uma coisa, apenas uma objetividade. Diante do exposto, fica evidente que se recusa qualquer concepção essencialista ou naturalista da identidade, ou seja, reivindicações de pertencimento a (ou exclusão de) determinados grupos identitários, baseadas numa versão fixa e imutável da natureza ou da história.

A Identidade Gerencial

Para Sainsalieu (1997), a organização é um lugar essencial de socialização, de construção da definição de si e dos outros, da representação sobre o mundo, e fonte de aprendizado cultural, o que permite às pessoas mudarem de cultura ou fazerem evoluir seus sistemas de representação sobre os outros e sobre si mesmo – ou seja, sua identidade. No entanto, a organização é um sistema político, no qual diversos interesses estão em disputa, inclusive os objetivos da organização e os diversos projetos individuais e grupais. Nesse sentido, a identidade é construída num contexto de relações de trabalho e de poder, o que leva o autor a concluir que “mais do que nunca, o trabalho é fonte de afirmações identitárias múltiplas e contrastadas” (Sainsalieu, 1997, p. 253).

No contexto da prática social da gestão (Reed, 1997), o trabalho gerencial assume uma perspectiva diferenciada de análise, em função da crença de que o sucesso de alguém pode ser medido pelo sucesso que ele obtém em seu trabalho. Tal situação é passível de observação, por exemplo, nas revistas especializadas de negócios, em que geralmente homens de negócio estampam suas capas, em função de seu sucesso em obter o sucesso de suas empresas. Via de regra, o imaginário organizacional⁴ confere aos gerentes um conjunto de atributos que poderia ser resumido emblematicamente na figura heroica do “*Superman*”. Nos termos de Heller (1987), seria o “*Super manager*”, ou, para Clarke e Salaman (1998), a figura não menos heroica do líder transformativo, muitas vezes desenhada pelos gurus da gestão contemporânea. Essa figura heroica deve possuir uma série de qualidades e comportamentos, que pode ser observada no Quadro 1, a partir da análise de Lima (1996).

⁴ Utiliza-se a expressão “imaginário organizacional” no sentido que lhe atribui Freitas (2000): “As organizações modernas assumem uma importância que nunca tiveram antes e se oferecem o papel de ator central da sociedade, por meio do qual todas as demais relações devem se organizar. Elas pretendem ser o modelo de racionalidade, de transparência, de produtividade e de resultado que as demais instituições presentes no corpo social devem seguir. A relação com o trabalho ou com o lugar do trabalho tende a se tornar a principal referência dos indivíduos ou, de outra forma, as organizações modernas... assumem voluntariamente o papel individual, contaminando o espaço do privado e buscando estabelecer com o indivíduo uma relação de referência total. Essa tentativa vai se dar por meio da produção de um imaginário específico, no qual a organização aparece como grande, potente, nobre, perfeita, procurando captar os anseios narcisistas de seus membros e prometendo-lhes ser a fonte de reconhecimento, de amor, de identidade, podendo preenchê-los e curá-los de suas imperfeições e fragilidades”. (p. 09)

Quadro 1: Qualidades necessárias para o gerente atual.

Altamente competitivo e cooperativo.
Ser individualista e ter forte espírito de equipe.
Ser capaz de tomar iniciativas e se conformar completamente com as regras da organização.
Muito flexível e meticulosamente perseverante – chegando ao patamar de perfeccionismo.
Indivíduo “criador de seu destino” e, ao mesmo tempo, integrado e identificado à empresa.
Capaz de reagir rapidamente e de se adaptar às mudanças.
“Jogador”, isto é, sentir prazer no risco e ser, além disso, um vencedor, um estrategista, um guerreiro.
Capaz de adquirir novos conhecimentos continuamente em domínios variados.
Lutar contra as exigências do corpo e se superar fisicamente.
Justo, sensível, compreensivo e, ao mesmo tempo, duro e impiedoso (especialmente o gerente).
Desconfiado, íntimo e comunicativo.
Duro, viril, exigente e forte – charmoso, persuasivo, sedutor e sorridente.
Megalomaniaco.
Capaz de sublimar (ser criativo) e de estabelecer uma relação de identificação e idealização da empresa.
O gerente deve eliminar a dúvida, a angústia, e o remorso; deve seduzir, encantar, repreender e insultar.

Fonte: Adaptação de Lima (1996, p. 44-45).

Gosling e Mintzberg (2003) admitem a existência de tal raciocínio, mas o criticam contundentemente:

Seja global, os gerentes dizem, e seja local. Colabore e compita. Mude, perpetue e mantenha a ordem. Como é possível alguém reconciliar tudo isso? A questão é que ninguém pode. Para serem efetivos, os gerentes precisam ordenar essas demandas de modo a promover uma profunda integração entre estas questões aparentemente contraditórias. Isso significa que eles devem se focar não somente naquilo que se deve cumprir, mas também na maneira que se deve pensar. Gerentes precisam de várias configurações mentais. (p. 55)

Por outro lado, tal concepção é construída a partir de operações narrativas (e não apenas a partir das representações) que incluem as dimensões tempo e espaço.

... a vida social é ela mesma historiada e que a narrativa é uma *condição ontológica da vida social*... histórias guiam a ação; que as pessoas constroem identidades (embora múltiplas e mutáveis) alocando

a si mesmas ou sendo alocadas dentro de um repertório de histórias tramadas; que a “experiência” é constituída através de narrativas; que as pessoas dão sentido ao que aconteceu ou está acontecendo com elas por meio de tentativas de construir ou de algum modo integrar tais acontecimentos dentro de uma ou mais narrativas; e que as pessoas são guiadas para agir de certas maneiras e não de outras, na base das projeções, expectativas e memórias derivadas de uma multiplicidade, embora limitados, de repertórios de narrativas social, pública e cultural disponíveis. (Somers & Gibson, 1994, p. 38-39) (grifos das autoras)

Somers e Gibson (1994) sugerem que a narratividade pode ser expressa por meio de quatro dimensões, conforme o Quadro 2. A narrativa ontológica é usada para definir quem somos. Ela nos habilita a saber o que fazer. As narrativas públicas estão relacionadas a formações culturais mais amplas, a instituições subjetivas, como a família, o local de trabalho e o governo. As narrativas conceituais dizem respeito a explicações e conceitos formulados pelos pesquisadores de modo a organizar as ideias acerca da realidade. As metanarrativas são construídas sobre os conceitos e esquemas explicativos para demarcar a situação em que os indivíduos se encontram.

Quadro 2: Dimensões da narratividade

Narrativas	Características
Ontológicas	São usadas para definir quem somos. Elas nos habilita a saber o que fazer, o que, por sua vez, produzirá novas narrativas e novas ações. Para se ter algum sentido sobre o ser social no mundo, é preciso que a vida seja considerada mais do que uma série de eventos isolados ou variáveis e atributos combinados. Processam os eventos sob a forma de episódios. As pessoas agem, ou não, em parte, de acordo com o modo como elas entendem seu lugar num certo número de narrativas, ainda que fragmentadas, contraditórias ou parciais. Embutem a identidade nas relações de tempo e espaço; afetam atividades, consciência e crenças. São, por sua vez, afetadas por elas. São também sociais e interpessoais: os agentes ajustam histórias para moldar suas identidades e ajustam a “realidade” para moldar suas histórias. Mas as redes relacionais sustentam e transformam as narrativas ao longo do tempo.

Narrativas	Características
Públicas	Estão ligadas a formações culturais e institucionais mais amplas do que o indivíduo tomado isoladamente, a redes ou instituições subjetivas. Envolvem também narrativas de família, do local de trabalho (mitos organizacionais), da Igreja, do Governo e da Nação. Servem para legitimar ações particulares.
Conceituais	São os conceitos e explicações construídos pelos pesquisadores sociais. Como a ação social e a construção de instituições não são meramente um produto das narrativas ontológica e pública, são necessários conceitos e explicações que incluam fatores como forças de mercado, práticas institucionais, restrições organizacionais, e assim por diante.
Metanarrativas	São as “narrativas-mestre” nas quais as pessoas estão envolvidas como atores contemporâneos na história. Dizem respeito, por exemplo: a dramas épicos atuais como capitalismo X comunismo, indivíduo X sociedade, a questões teleológicas, como marxismo e o triunfo da classe oprimida, à ascensão do nacionalismo ou do Islã e a temas como modernização/industrialização e globalização dentre outros. São abstrações construídas sobre conceitos e esquemas explicativos (sistemas sociais, entidades sociais, forças sociais), embora de certo modo, possuam a característica de “desnarratividade” (<i>desnarrativization</i>).

Fonte: Baseado em Somers & Gibson (1994).

As narrativas são mediadas pelo espectro de relações sociais e políticas que constituem o mundo social. Em outras palavras, a experiência pessoal de alguém como trabalhador está interligada tanto às histórias particulares usadas para explicar os acontecimentos vividos por aquela pessoa quanto a uma matriz mais ampla de relações que modelam sua vida, sejam elas familiares, legais, institucionais, e assim por diante (Somers & Gibson, 1994).

Evidentemente, da mesma forma que o “*Superman*”, o “*Super manager*” é uma ficção, mas é razoável admitir a força dessa narrativa como fonte de significado para os indivíduos. Nesse sentido, Hatcher (1999), aponta as orientações que conformariam a filosofia do bom gerente:

“Escritores populares tem influenciado os gerentes a se sentirem emocionados e apaixonados com o trabalho como um caminho para se alcançar produtividade, inovação e engrandecimento pessoal” (p. 3). A autora, porém, ressalva que tal tipo de requisito – a paixão pelo trabalho – é transmitido aos gerentes como se fosse algo possível de se aprender, ou mesmo desejável por eles próprios. Ressalta-se nesse caso, que todo o esforço por parte da organização em adicionar “paixão” às responsabilidades dos gestores seria meticulosamente arquitetado, baseando-se na exploração e manipulação da subjetividade e do simbolismo – provavelmente explorando o inconsciente do trabalhador – muitas vezes distraído e atormentado com tantas demandas organizacionais e, majoritariamente, empenhado em demonstrar uma boa “impressão” junto ao seu grupo social, ou seja, articular um julgamento positivo em relação à sua conduta como profissional e como indivíduo (Hatcher, 1999).

Muito se tem escrito acerca do trabalho gerencial, embora a compreensão de aspectos subjetivos envolvidos ainda não possa ser considerada suficiente, incluindo a identidade. Na bibliografia internacional acerca da identidade gerencial destacam-se as publicações de Thomas e Davies (2005), Linstead e Thomas (2002), Hatcher (1999), Pavlica e Thorpe (1998), além da pesquisa de Linda Hill (1993), que embasou a presente pesquisa. Também especificamente sobre o tema, no Brasil destacam-se pesquisas realizadas por Ésther e colaboradores (Ésther & Carmo, 2011; Ésther, Silva & Melo, 2010; Ésther, Schiavon, & Pereira, 2008; Ésther & Melo, 2008).

Especificamente sobre os chamados *novos gerentes* – aqueles indivíduos que assumem a função gerencial pela primeira vez –, a única pesquisa identificada no levantamento da bibliografia internacional é aquela conduzida por Hill, que mostra que desenvolver-se como gerente não consiste em mudar habilidades e conhecimentos, mas ações, atitudes. Tornar-se gerente é desenvolver plenamente a função gerencial, é um processo complexo e árduo e, ainda, deverá ocorrer de forma individual, paciente, “sem atalhos e sem emendas” (Hill, 1993).

Assim, segundo Hill (1993),

o desenvolvimento da gerência é uma proposição paradoxal. Os que têm esta responsabilidade não podem dizer aos novos gerentes o que eles precisam saber, mesmo que saibam o que dizer aos gerentes. E os gerentes não podem compreender o que os outros têm que dizer. Por isso, os gerentes devem agir antes de compreender verdadeiramente o que é seu

trabalho ou que os outros pensam que eles farão. (p. 211)

A autora sugere que os novos gerentes devem agir antes de compreender e que não haverá transmissão de conhecimento no que diz respeito àquilo que eles precisam conhecer para exercer a função. Visto por essa ótica, Hill (1993) supõe que os indivíduos que assumem uma função de gerência inédita necessitam dispor de uma identidade gerencial antes de incorporá-la, de fato. É fazer segundo um gerente faria – sem sê-lo. O indivíduo constituirá uma identidade e “será” alguém em determinada situação. Porém, no ambiente organizacional essa “tentativa de ser” é condicionada à ordem organizacional, aos desafios impostos pela dinâmica social, às dificuldades do cenário econômico e à existência de identidades sendo postas em interação com outras. É, também, condicionada por uma série de narrativas públicas que lhes informam sobre o significado de ser e agir como gerente.

Metodologia

A pesquisa teve como objetivo a compreensão sobre a construção da identidade do chamado novo gerente de organizações públicas e privadas, ou, em outras palavras, a compreensão de como os indivíduos vivenciam a transição de cargos técnicos ou administrativos para um cargo gerencial pela primeira vez na carreira profissional. Foi considerado “novo gerente” aquele indivíduo que estava exercendo um cargo gerencial pela primeira vez, por no máximo três meses, quando do início da pesquisa.

Trata-se de uma adaptação de uma pesquisa realizada por Hill (1993). Assim, confrontando as diversas expectativas e percepções dos entrevistados, espera-se contribuir para o conhecimento sobre a identidade gerencial em organizações públicas e privadas, dando continuidade às pesquisas em andamento.

A abordagem utilizada é qualitativa e compreensiva, no sentido de “apreender e explicitar o sentido da atividade social individual e coletiva enquanto realização de uma intenção”, segundo Bruyne, Herman e Schoutheete (1991, p. 139). A pesquisa sobre a identidade não possibilita mensurações discretas, visto seu complexo significado e seu elaborado processo de construção (Nkomo & Cox Jr., 1999). Dessa forma, a utilização de uma abordagem qualitativa, partindo da ação do sujeito, configurou-se como a opção adequada.

A etapa de coleta de dados foi baseada na pesquisa de Hill (1993), com as adaptações do

roteiro de entrevistas, tanto em termos de adequações de linguagem quanto com a inclusão de algumas perguntas, especialmente em função do referencial de análise, o qual não foi utilizado por Linda Hill. Foram convidados a participar da coleta de dados quatro novos gerentes, sendo dois de organizações públicas e dois de organizações privadas, bem como um subordinado e o superior imediato de cada gerente. No entanto, é conveniente destacar que o foco de atenção é o novo gerente, não os demais entrevistados, que são considerados aqui como o “outro” na construção relacional da identidade.

Os sujeitos foram escolhidos dado o critério de estarem no cargo por, no máximo, três meses, e não terem ocupado cargos gerenciais, em qualquer nível hierárquico, anteriormente. Essa constituiu a principal dificuldade da pesquisa, pois não se sabe, *a priori*, quem atende aos critérios propostos. Assim, mediante contatos pessoais e indicações de profissionais, foi realizada a busca por participantes, que nem sempre confirmavam os critérios. Depois de um determinado período de tempo, chegou-se aos entrevistados aqui considerados.

Todas as entrevistas foram gravadas, sob consentimento formal dos participantes. Os depoimentos ou trechos das entrevistas realizadas não foram identificados nominalmente quando citados, mas pela função exercida. Assim, subordinado, novo gerente e superior foram identificados, respectivamente, pelas legendas SUB, NG e SUP. Quanto às organizações, foi feito de forma similar. Trata-se de duas empresas de caráter público e duas de caráter privado. Assim, designou-se PB1 e PB2; e PV1 e PV2. Um depoimento, por exemplo, de um novo gerente público, foi assim identificado: NG PB1.

Utilizou-se a análise temática para o tratamento das entrevistas, de modo a se identificar os “núcleos de sentido” dos diversos depoimentos (Bardin, 1995). Essa técnica tem a virtude de privilegiar os conteúdos dos relatos, permitindo confrontá-los com os conceitos utilizados, o que permite avançar na compreensão da realidade específica dos novos gerentes entrevistados.

Os Novos Gerentes e a Construção da Identidade

Os Novos Gerentes: o que é ser gerente

O Quadro 3 resume quem são os indivíduos entrevistados. De um total de quatro novos gerentes, têm-se três homens e uma mulher. Seus superiores diretos são todos homens. Ressalta-se,

entretanto, que a questão de gênero não constituiu um critério de escolha ou de análise.

Quadro 3: Perfil dos novos gerentes

Organização pública	Supervisora de uma Secretaria da prefeitura há cerca de um mês, 25 anos, 5 subordinados, 4 anos na organização.	Superior é chefe de departamento
	Coordenador de equipe há cerca de um mês, 42 anos, 4 subordinados, 25 anos na organização.	Superior é engenheiro de operação
Organização privada	Gerente de vendas de uma distribuidora há 3 meses, 22 anos, 9 subordinados, 3 meses na organização.	Superior é diretor da empresa
	Gerente de loja há 3 meses, 25 anos, 7 subordinados. 3 meses na organização.	Superior é sócio-gerente

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao serem indagados quanto ao que significa ser gerente, três dos quatro novos gerentes afirmaram que se trata de saber “*lidar com as pessoas*” e possuir “*habilidade técnica e funcional sobre o trabalho desenvolvido*”. Além disso, dois NGs afirmaram ter de “*mudar a postura de subordinado para gerente*”, o que denota a percepção dos indivíduos quanto à nova identidade que passam ou passarão a construir. Observam-se, assim, duas questões centrais apontadas por Hill. Em primeiro lugar, as duas dimensões da gestão: a relação com as pessoas (“*rede de relacionamento*”) e a relação com o trabalho propriamente dito (“*agenda*”). Em segundo lugar, a necessidade de “*mudança de atitude*”. Nos termos de Ciampa (2004), é na ação que a identidade é construída. É agindo como gerente que o indivíduo se torna gerente.

Dos quatro NGs entrevistados, um deles é enfático ao apontar que “... *primeiro é alcançar as metas e segundo saber lidar com todos os problemas...*” (NG PV1). Como se pode notar, o entrevistado corrobora os achados de Hill (1993), no sentido de que, ao assumir a função gerencial, a primeira preocupação é com a agenda de trabalho, seguida de outras questões. Além disso, destaca-se que os entrevistados ainda se definem de modo muito mais próximo às suas atividades operacionais do que àquelas atribuídas a gerentes, ao colocarem

as questões de agenda e relacionamento. Embora sejam cargos de nível variável na hierarquia organizacional (coordenador, supervisor e gerente), seus discursos e autodefinições se mostram direcionados para uma prática ainda operacional e rotineira, na medida em que não destacam, por exemplo, questões ou visão estratégicas, senso de missão, tal como se espera de gerentes.

As expectativas a respeito dos novos gerentes

Aos superiores e subordinados foi perguntado o que eles esperam dos novos gerentes. A estes foi perguntado o que eles pensam que aqueles esperam deles. O quadro 4 resume as respostas dos indivíduos nas três situações.

Quadro 4: Expectativas em relação aos “novos gerentes”

	Expectativas dos superiores	Expectativas dos subordinados
Segundo os novos gerentes	<p>“O bom gerente chegou ali, o pessoal já sabe o que tem que fazer, acabou”.</p> <p>Dar continuidade do trabalho desenvolvido. Alavancar as vendas. Reorganizar a equipe. Profissionalizar o setor da empresa. Alcançar as metas. Saber lidar com os problemas. Controlar os indicadores. Que ele não seja cobrado por alguma coisa que eu deixei de fazer. Trazer soluções em vez de problemas. Manter um equilíbrio entre os nossos colaboradores.</p>	<p>Serem Facilitadores. Trazer harmonia. Fornecer respostas rápidas. Delegar o serviço de forma harmônica. Ser “salvação” da equipe. Ser “boa pessoa”. Realizar um bom trabalho. Não criar conflito.</p>
Segundo os superiores	<p>Gerenciar realmente sem muita intervenção. A responsabilidade de um dono de uma casa. Alcançar as metas. Saber lidar com os empregados para atingirem a meta. Honestidade. Sinceridade. “Saber ser dama quando é preciso, saber ser leão quando é preciso”.</p>	---
Segundo os subordinados	---	<p>Manter um bom relacionamento com as pessoas. Manter um ambiente harmônico. Não favorecer um mais que o outro. Formar uma equipe de trabalho. Dar conta do trabalho.</p>

Fonte: Depoimentos dos entrevistados (NG, SUP e SUB).

Há certa convergência entre as expectativas dos novos gerentes e seus superiores e subordinados de modo geral. No entanto, uma questão emerge de forma evidente: os subordinados esperam a criação de um bom relacionamento entre eles e seu gerente. Basicamente, todos os depoimentos são recorrentes nesse sentido. Ressalta-se inclusive, que o conceito de “*bom relacionamento*” para os subordinados significa harmonia e ausência de conflitos. A relação de trabalho entre eles deveria se pautar numa configuração tal que sugere a seguinte lógica: “*se os gerentes forem boas pessoas conosco, não criando problemas e conflitos, e dando conta do seu trabalho, então nós faremos nossa parte*”. Ao que parece, os novos gerentes percebem tais

expectativas, até porque já trabalham em suas organizações há tempo suficiente para entenderem parte da cultura organizacional, pelo menos no caso dos gestores públicos.

Os superiores dos NGs, por sua vez, têm uma percepção ligeiramente diferente: eles esperam que os gerentes sejam “*dama*” e “*leão*” conforme a necessidade. Ou seja, esperam uma atitude mais situacional, contrariamente à lógica dos subordinados. Os NGs também compreendem basicamente a mensagem de seus superiores, ao se referirem à necessidade de “*saber lidar com os problemas*” e “*manter o equilíbrio*” entre os colaboradores, mesmo porque a principal expectativa é o alcance dos resultados. Em outras

Ésther, A. B.; & Salomão Filho, A. Tensões e Desafios na Construção da Identidade de “Novos Gerentes”

palavras, as expectativas entre os gerentes e superiores se concentram em elementos típicos da *agenda de trabalho*, enquanto as dos subordinados são expressas em termos de *redes de relacionamentos* (Hill, 1993), particularmente pautadas numa relação tipo paternalista.

Por fim, ressalta-se o depoimento do NG de uma das empresas, que se coloca como uma espécie de “salvador” de sua equipe, remetendo não apenas à imagem do “*Super manager*” (Heller, 1987) – no sentido de ser aquele capaz de reorganizar uma equipe sem rumo – mas também à figura do líder carismático.

Expectativas dos superiores em relação ao novo gerente

Os depoimentos dos superiores são variados e díspares. Um deles, por exemplo, ressalta o fato de conhecer o novo gerente, o que facilitaria seu sucesso como tal.

Ele foi nomeado agora no finalzinho de janeiro. Ele tá indo bem, esse é um período, ali dentro, muito pesado. Início de ano e final do ano é pesado, ainda mais numa transição de administração. Mas ele, eu e o grupo já o conhecíamos e aí fica mais fácil. Ele precisa agora absorver novas rotinas que até então não eram demandadas e também tem um toque pessoal da pessoa. A maneira que ele entende que seja a mais fácil de executar o serviço. (SUP PB1)

Outro, por sua vez, aponta a dificuldade na construção de um padrão de ação gerencial:

Tá começando... Nossa, mas ele tem muito que aprender... Nossa Senhora! ele acha que entrar aqui, igual hoje, eu posso falar com ele na frente dele, um artigo chegou aqui e queria que fizesse o custo e o preço. Falou primeira, segunda, terceira, no final eu falei pode deixar que eu vou e faço... Ele tá trabalhando aqui, mas a cabeça dele não tá aqui... A cabeça dele tá vendo se ele... essa indecisão acaba atrapalhando o trabalho. (SUP PV1)

Pelo depoimento acima, percebe-se que a transição não é, necessariamente, tranquila, e a sensação de insegurança é elemento relevante na construção da identidade, na medida em que uma possível ausência de *feedback* positivo pode dificultar uma ação efetiva de acordo com o que é esperado pelo superior. Segundo um dos superiores, a atuação independente do NG é elemento fundamental, tanto para o novo gerente quanto para ele próprio.

Eu espero uma evolução de uma maneira que o serviço ande sem que a gente tenha que cuidar diretamente de cada setor. Gerenciar realmente sem

muita intervenção. Isso te libera pra outras atividades. (SUP PB1)

Dentre as duas dimensões apontadas por Hill, um dos superiores de empresa privada identifica a questão da agenda como fundamental e prioritária, acima da questão da rede de relacionamentos necessária.

Ah! mas de tudo tem duas coisas muito importantes. O primeiro é saber fazer compra. Porque as boas compras fazem as boas vendas. Isso é primeira coisa. Se você comprar uma compra errada, você tem que comprar três certas pra cobrir esse erro. Se um mês você chegar a perder você precisa de três meses pra recuperar esse mês pra depois começar a ganhar, isso aqui é muito complicado, procurar antes de tudo... [em segundo lugar] tem que ter visão geral de tudo... é saber o que tá vendendo e o que tá comprando, e no final dar um sinal positivo para os donos da empresa. (SUP PV1)

Por outro lado, um dos superiores de organização pública destaca:

Na verdade quando a pessoa começa a assumir, o que deixa mais tenso é a questão de lidar com os colegas, né? Porque ele deixa de estar em um nível onde os outros estavam e passam a responder pela área, passa a responder pelas decisões, então eu acho que esse é o ponto de tensão maior até que a pessoa começar a dominar isso aí, né? Porque se ela foi escolhida é porque ela tem a competência, tem a experiência, tudo isso... acho que o que falta vencer é entrar no ritmo, se posicionar diferente, ela ter essa postura de ter que coordenar as pessoas, pessoa que às vezes estava do lado dela ali fazendo o serviço, acho que essa aí é a barreira maior e aí é só o tempo, só o tempo com certeza. (SUP PB2)

Na mesma linha, o outro superior de empresa privada também percebe que a questão dos relacionamentos é elemento fundamental para a ação gerencial.

Ah! ... primeiro passo acho que seria... como é que se diz? No gerenciar conflitos que é o que mais ocorre com os vendedores, com o pessoal... Eu acho que tem que saber administrar os conflitos, as diferenças. E a maior parte das falhas disso aí tá é no homem. Saber distinguir o pessoal, saber mostrar, estimular o cara que é através das vendas que ele vai fazer o trabalho dele, é através das vendas é que ele vai fazer o salário dele. A dificuldade pra mim é isso... motivar o pessoal. (SUP PV2)

Ésther, A. B.; & Salomão Filho, A. Tensões e Desafios na Construção da Identidade de “Novos Gerentes”

Observa-se, entre os superiores, a ausência de unanimidade quanto à prioridade. Enquanto dois afirmam ser a questão da *agenda*, outros dois afirmam ser o *relacionamento*.

Expectativas dos subordinados em relação ao novo gerente

As expectativas iniciais dos subordinados em relação ao novo gerente se constituem, em sua maioria, em aspectos relacionados ao bom convívio no ambiente de trabalho, assim como mostrado por Hill (1993). É dada ênfase na construção de bons relacionamentos no que diz respeito às demandas/obrigações do gerente – na visão do subordinado. Observa-se o depoimento de um subordinado a seguir:

O supervisor com o subordinado tem que estar bem entrosado, porque é muito fluxo, muito serviço, muita coisa, e se a pessoa não tiver com entrosamento, com o mesmo ideal, você não consegue desenvolver. Não consegue, não vai pra frente não. (SUB PB1)

Nota-se que o compartilhamento de um mesmo “*ideal*” é condição para que se possibilite o desenvolvimento, tanto do trabalho quanto da manutenção de um “*entrosamento*”. No depoimento a seguir, o subordinado exalta essa habilidade gerencial crucial de “*trazer as pessoas para perto*”:

Pra mim ele tem que ser um cara muito bom assim no em relacionamento com pessoas, eu acho que ele tem que saber um grau de liderança muito bom, né? Um poder de comunicação bom pra ele poder ter um retorno desse trabalho se não, não adianta, por exemplo, um gerente que não consegue trazer as pessoas pra perto dele pra trabalhar junto com ele, ele é frustrado no trabalho dele. Então é mais a questão de relacionamento, de saber delegar e saber liderar. Pra mim a parte mais importante que ele tem que frisar. Se ele não conseguir controlar a equipe dele com bom relacionamento ela vai ser frustrada a qualquer tempo. Independente do que eles estejam desempenhando. (SUB PV2)

O entrevistado interpreta a habilidade de se relacionar com os subordinados se refletindo em um “*grau de liderança*”. Porém, um dos subordinados destaca a necessidade de que haja aquele entrosamento entre os membros da equipe, não sendo a relação com a gerência a mais importante.

O mais crítico é entre os funcionários. Por quê? Patrão você sabe que tem que acatar e pronto, concorda comigo? Com o cliente eu sei que eu tenho que respeitar porque eu dependo dele, agora o

funcionário, se começar a bater de frente comigo, por exemplo, o ambiente fica insuportável, entendeu? Ai você não consegue trabalhar bem, atrapalha assim, tanto o trabalho meu quanto o dele. Então o relacionamento mais importante é entre os funcionários. (SUB PV1)

O entrevistado embasa sua resposta às conformações estabelecidas pelas relações de poder na ordem organizacional. Desse modo, aqueles que se encontram em um mesma posição da hierarquia (os subordinados), não usufruindo de poder legítimo sobre nenhum membro da organização, disputam seu espaço permanentemente na informalidade das relações de poder. Espera-se que o novo gerente aja como um formador de redes de trabalho, tecendo-as a partir de coerência e eficiência, de forma a facilitar o trabalho, organizá-lo e delegá-lo de acordo com as expectativas – no que for possível. Desse modo, a parte difícil, o “*desafio*” do novo gerente, na visão de um subordinado, se apresenta como:

... conseguir que a equipe produza e traga os resultados satisfatórios. De que forma? Eu acho que ele vai ter que ir um pouco além do apenas produzir, de fazer os outros produzirem, porque o ser humano não é uma máquina, então ele não tem como cobrar, por exemplo, um gerente de vendas, não tem que ficar cobrando apenas resultados de uma forma simples, ele vai ter que gerar um todo pra ele conseguir gerar nos colaboradores dele um... Impulso assim pra trabalhar, uma motivação a mais, se o gerente não conseguir motivar os colaboradores dele ele não consegue resultado. (SUB PV1)

O entrevistado visualiza e interpreta como “*ir um pouco além*” da habilidade gerencial de estruturar uma rede de trabalho eficiente. Criar um todo, ou seja, articular politicamente com os subordinados em função dos resultados do setor e das satisfações intrínsecas a cada membro.

Os subordinados, apesar de apresentarem uma variedade de núcleos de respostas quanto às expectativas sobre a atuação dos novos gerentes, indicaram uma tendência a compartilhar a ideia de que o gerente é responsável pela gestão das relações instituídas “*no*” e “*para*” o trabalho – mediadas pelas relações de poder e orientadas para a execução do trabalho. Aproximando-se dessa visão, a ação do gerente se configura numa perspectiva de conciliação entre a execução das tarefas específicas do contexto e resolução de problemas de natureza humana, conflitos decorrentes da relação e do convívio no trabalho (Hill, 1993).

Para um subordinado, um gerente competente é aquele que “*consegue manter a equipe unida e a*

seção produzindo” (SUB PB2). Prosseguindo em seu discurso o respondente coloca que:

... é bem uma questão militar mesmo. O general esta ali junto da tropa e saber como tá a moral da tropa, e como a tropa funciona pra ele poder dar as ordens dele, dar as determinações dele. Não adianta, assim, ele dar uma ordem que a equipe não vai conseguir da conta. (SUB PB2)

O termo “*general*” carrega um significado relevante para a questão, pois envolve valores como autoridade, poder, comando, decisão, competências diversas, bem como presunção de obediência, ou seja, disciplina. A analogia retém uma imagem basicamente arquetípica, evocando símbolos, como as armas, bem como imagens de força, determinação e justiça entre os comandados. No entanto, implica experiência, o que não ocorre com os NG. Daí a afirmação do subordinado de que o gerente deve saber a exata medida de uma ordem, caso contrário não terá obediência, ou, pelo menos, não alcançará o objetivo desejado.

Tornando-se gerente

Para tornar-se gerente, na prática, o indivíduo toma como base diversas informações, representações e experiências ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Nesse sentido, ele “aprende” elementos que configuram o papel gerencial. Dentre esses elementos, destacam-se os valores, as habilidades e os conhecimentos.

Segundo os novos gerentes, os valores centrais para o desempenho da função gerencial são “*comprometimento*”, “*autoridade*”, “*dedicação*”, “*empenho*”, “*ter voz*”, “*ouvir*”, “*disciplina*”, “*organização*”, “*ser referência para subordinados e para a organização*”, “*criatividade*”. Tais valores retratam o discurso “clássico”, por assim dizer, compatível com uma representação tradicional da função, ao contrário, por exemplo, do que afirmam Gosling e Mintzberg (2003) e Lima (1996) (ver Quadro 1).

Disputas políticas e aspectos da dinâmica das relações de poder são mencionados. A nova gerente registrou a capacidade de ouvir o outro como um valor da função gerencial:

Aqui ocorre muito às vezes de você ter que saber ouvir, você tem que ouvir, tem que ceder muito porque é o grande falando de um lado o outro falando não sei o quê. Você tem que saber ceder e lidar com diversas situações assim... Do mais alto até o mais baixo. (NG PB1)

Nota-se a habilidade política em destaque e demandada em todas as esferas de poder na

organização. É o gerente como político, como articulador das redes de trabalho, como transeunte nos corredores dos diversos níveis hierárquicos, como paciente – ao saber ouvir – e prudente – ao saber ceder. A pressão provinda do nível hierárquico superior também está presente no discurso. A questão do poder sempre se torna presente na fala dos novos gerentes. Assumir um cargo de gerência é ter um poder legítimo, delimitado na ordem organizacional.

Então, a possibilidade de intervir num processo de formação profissional de alguém, então assim, eu acho que isso é um valor, você ter essa possibilidade, você ter a disponibilidade de interferir na vida de um outro profissional, a sua atuação pode ser determinante... é a possibilidade de você ter mais voz do que você teria numa outra posição, você como supervisor, como gerente pode ter mais voz, interferir de uma forma positiva na vida de outras pessoas. (NG PB2)

Em conjunto, os principais desafios apontados pelos NGs foram: “*pensar como o dono da organização*”, “*saber analisar com os olhos da empresa agora*”, “*é desvincular a ótica operacional pra ótica de análise e planejamento*”, “*pensar no resultado geral da organização*”, “*responsabilidade de ter que contornar os problemas*”, “*ter que controlar os subordinados*”, “*aumento de responsabilidade*”, “*medo de julgamentos negativos*”, “*assumir a postura gerencial*”, “*criar esse distanciamento e uma cumplicidade*”.

Mudar a “*postura*” ou “*perfil*” são termos utilizados pelos novos gerentes a respeito da transição do panorama operacional restrito para a incorporação do papel gerencial. Tal modificação é interpretada como a maior dificuldade, ou desafio, como Hill (1993) apresenta em seu roteiro de entrevista. O novo gerente compartilha essa ideia de “desafio”, como se confere a seguir:

É porque são perfis diferentes. Quando você executa uma tarefa dentro de um processo e esse processo gera números, resultados, estatísticas e indicadores, é uma coisa. Você tá trabalhando ali pra manter as metas tá? A partir do momento em que você tá numa posição que você vai controlar esses indicadores é outra. Então é preciso uma mudança de postura, é uma postura diferente, quem tá com a mão no processo age de um jeito diferente de quem coordena aquilo ali, são posturas diferentes, então eu acho que o que é mais difícil e desafiador é você conseguir mudar essa postura. Eu vejo meu nome lá no documento supervisor eu vejo claramente que tem um peso, que tem uma diferenciação ali. (NG PUB2)

Tal como no depoimento acima, as expressões “*pensar como o dono da organização*” e “*saber analisar com os olhos da empresa agora*”, implicam uma espécie de personificação da organização pelo gerente, o que implica “agir como a organização” (Brown, 1997, p. 654). Um dos novos gerentes afirma categoricamente: “*agora você pensa no resultado geral da organização. É o ponto chave*” (NG PV2). É o senso de pertencimento a que se refere a teoria da identidade social. Como ressalta um NG,

por mais que eu me relacione com eles, é preciso que eles entendam que eu não estou mais na mesma posição que eles. Se eu precisar puni-los, entre aspas, de alguma forma, eu vou fazer, se precisar de chamar atenção de alguma forma eu vou fazer, mesmo tendo afinidade. Então pra mim a transição é mais difícil neste sentido, de criar esse distanciamento e ao mesmo tempo a criar uma terra, uma cumplicidade pra eu consiga trazer os resultados. (NG PB2)

Observe-se que o gerente, ao mencionar a necessidade de punir um subordinado – até então colega – ele menciona a expressão “*entre aspas*”, como quem quer dizer que não se trata de punir, tentando criar uma espécie de eufemismo para uma atividade gerencial notadamente desagradável. Ou seja, ele experimenta uma sensação até desconhecida, por ter de tomar e implementar uma decisão que cabe exclusivamente a ele naquele momento e situação. Tal situação de desconforto constitui aquilo que Strauss (1999) chama de uma experiência transtornadora, aquela experiência vivida em momentos críticos da construção da identidade.

Além disto, o discurso do NG ressalta uma das principais tensões apontadas, ou mesmo um paradoxo: obter, ao mesmo tempo, distanciamento e cumplicidade. Antes de se tornar gerente, o indivíduo era “um deles”. Ao se tornar, deixou de sê-lo. Assim, se necessário, ele deve “punir” o “ex-colega”, “*mesmo tendo afinidade*” com ele. O que isso implica? Ao que parece, de modo mais ou menos inverso ao que descrevem Fleming e Spicer (2003)⁵, o gerente parece estar gerenciando ou visando gerenciar, mantendo uma “distância cínica”, ou seja, ele parece fazer parte do grupo, mas na verdade não o faz. Ele é distante. Ele pertence a outro grupo de referência. Embora afirme que o grupo deva perceber sua nova

“posição”, não se trata de um mero cargo diferente no organograma que lhe impõe funções diferentes, lhe é imposta a necessidade de construir outra identidade, cuja tensão com a identidade de subordinado é insuperável.

Por fim, o desconforto é observado, no depoimento a seguir:

Tomando ansiolítico... Mentira! (risos)... Na verdade. Como eu posso dizer? Ao mesmo tempo quando eu me sentia inseguro pra assumir a função, ao mesmo tempo, ao meu entorno, pessoas, os outros técnicos, supervisores me diziam o que eu já pensava: (nome do entrevistado) você é que é a pessoa, você é capaz, você já mostrou que você pode então assim, eu me apoio muito na fé que as pessoas tem que eu sou capaz, não é só eu que tô falando, as pessoas também falam isso. Então assim, eu meio que me garanto no que as pessoas a minha volta estão me passando.... (NG PUB1)

A ironia inicial ilustra a dificuldade do enfrentamento das tensões da transição. Embora o indivíduo possa não fazer uso de medicação – embora diversas publicações já apontem tal prática entre profissionais –, sua menção indica o peso sentido pelo indivíduo. A linguagem não é desconexa e vazia, fornecendo pistas importantes sobre a forma como indivíduos enfrentam suas tensões identitárias.

Considerações Finais

O ineditismo das experiências gerenciais vivenciadas pelos trabalhadores pesquisados forneceu determinadas contribuições que serão apontadas adiante. Os indivíduos, formal e nominalmente, são gerentes. Porém, estão construindo suas identidades gerenciais. Identidades fluidas, contraditórias, em que operam transições objetivas e subjetivas.

De um ponto de vista mais amplo, ser gerente significa agir em torno de duas operações fundamentais: a construção de uma agenda de trabalho e a de uma rede de relacionamentos (Hill, 1993). Como se observou, ser gerente pode significar coisas diferentes para grupos e indivíduos diferentes.

Para os superiores, significa conciliar as duas dimensões, geralmente com ênfase na agenda em primeiro lugar. Para os subordinados, implica priorizar as relações interpessoais. Para os novos gerentes, significa “distanciar sem perder a cumplicidade”. Pelo conjunto dos discursos dos NGs, “distanciar” significa priorizar os objetivos organizacionais. Ser cúmplice, na linguagem vernacular, significa ser coautor, cooperador. Em outras palavras, ser gerente pode significar cooperar

⁵ No artigo referenciado, os autores consideram como empregados cínicos aqueles que pensam ser autônomos, mas continuam agindo em conformidade com os pressupostos da cultura organizacional em que estão inseridos.

à distância, a uma “*cínica distância*” (Fleming & Spicer, 2003).

Entretanto, alcançar essa situação não é livre de tensões e de desafios. Aliás, tal situação é, ela mesma, uma tensão e um desafio. De um modo mais fundamental, o grande desafio reside na superação da tensão entre duas identidades contraditórias: a de gerente e a de subordinado. No início de sua trajetória gerencial, os indivíduos entrevistados ainda não construíram um “agir gerencial”, enquanto ainda mantêm vívida a identidade de subordinados, sobretudo quando demonstram que têm dificuldades de lidar com a nova situação. É como se os outros fossem os responsáveis por equacionar essa tensão. Daí ainda dependerem demasiado da aprovação e reconhecimento do outro. É por essa razão que apontam o “*mudar a atitude*” como o principal desafio a ser superado. É porque a ação gerencial, que estrutura e dá forma à identidade gerencial, exige uma postura diferente. O próprio indivíduo precisa agir antes de se definir como gerente. Não basta apenas seu nome no organograma ou na carteira de trabalho. Nesse sentido, corrobora-se a pesquisa de Hill (1993).

A mudança de atitude apontada pelos NGs, o passar a “*olhar como se fosse dono do negócio*”, é calcada numa rede complexa de narrativas, dentre as quais as públicas têm significativa importância. As figuras heroicas, emblemáticas, que representam homens de sucesso, geralmente estampadas em capas de revistas de negócios, reportagens, discursos de gurus, documentários, e outras mídias povoam as mentes dos indivíduos, compondo seus imaginários e seus ideais. A própria organização constrói suas narrativas, na medida em que estabelece discursos, políticas, normas e critérios de avaliação diversos. As narrativas conceituais, por sua vez, impõem peremptoriamente valores culturais que justificam ações. Assim, ser um gerente competente (que obtém resultados para sua organização) é uma “*exigência do mercado*”, por exemplo. As metanarrativas, da mesma forma, desenham um contexto mais amplo no qual se inserem as demais. Atualmente, por exemplo, a suposta “vitória” do capitalismo sobre o socialismo parece sugerir qual o conjunto normativo que se deve perseguir, e que serve como parâmetro de reconhecimento social e profissional. De certo modo, essa rede de narrativas fornece elementos para que cada um se posicione, definindo sua própria autoidentidade (narrativa ontológica).

Tornar-se gerente implica, ainda, um processo de socialização, em que processos de identificação devem ocorrer, para que o indivíduo possa pertencer ao contexto geral e específico. Nesse sentido, a incorporação de determinados valores e

comportamentos é elemento constitutivo e decisivo para a construção da identidade. Os NGs demonstram que tal processo – de aprendizagem – é fundamental, e esperam de suas organizações – superiores e subordinados – o reconhecimento de seus esforços.

Por fim, é importante destacar que a pesquisa não pretendeu esgotar a questão. Ao contrário, constitui um esforço inicial de compreensão de como os NGs constroem suas identidades em suas organizações. Diversas questões ainda precisam ser respondidas, tais como: de que forma as tensões vividas afetam a saúde física, mental e psíquica? Se tais experiências são, de todo modo, transformadoras, quando elas são transtornadoras? Nesse caso, como os NGs lidam com elas? Os novos gerentes lidam com as experiências transtornadoras da mesma forma que os “velhos gerentes”? Haverá diferenças significativas entre gerentes homens e mulheres enquanto novos gerentes construindo suas identidades?

A presente pesquisa não foi capaz de evidenciar essa questão, sugerindo-se, portanto, uma pesquisa especificamente com essa abordagem. Enfim, a pesquisa continua em andamento, visando responder tais e outras perguntas. O campo está aberto e pode constituir uma contribuição significativa para a compreensão da ação humana nas organizações.

Referências

- Albert, S., Ashfort, B. E., & Dutton, J. E. (2000). Organizational Identity and Identification: charting new waters and building new bridges. *Academic of Management Review*, 25(1), 13-17.
- Ashforth, B. E., & Mael, F. (1989). Social Identity Theory and the Organization. *The Academy of Management Review*, 14(1), 20-39.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Brown, A. D. (1997). Narcissism, identity, and legitimacy. *Academy of Management Review*, 22(3), 643-686.
- Bruyne, P., Herman, J., & Schoutheete, M. *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais* (5a ed.). Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.
- Chanlat, J.-F. (1993). *O Indivíduo na organização: dimensões esquecidas*. (O. de L. S. Torres, Org.) (2a ed., Vol. 1). São Paulo: Editora Atlas.

Ésther, A. B.; & Salomão Filho, A. Tensões e Desafios na Construção da Identidade de “Novos Gerentes”

- Ciampa, A. C. (2004). Identidade. In S. T. M. Lane & W. Codo, *Psicologia Social: o homem em movimento* (4a reimp.). São Paulo: Brasiliense.
- Davel, E., & Melo, M. C. de O. L. (2005). Reflexividade e a dinâmica da ação gerencial. In E. Davel & M. C. de O. L. Melo, (Orgs.), *Gerência em ação: singularidades e dilemas do trabalho gerencial*. (pp. 323-334). Rio de Janeiro: FGV Editora.
- Dubar, C. (1997). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Elias, N. (1994). *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Ésther, A. B., & Carmo, B. G. A. M. (2011). “A Primeira Vez a Gente Nunca Esquece”: A Experiência Subjetiva de se Tornar Gerente Pela Primeira Vez. *Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa Em Administração - ANPAD*, 35. Rio de Janeiro; Curitiba: ANPAD.
- Ésther, A. B., & Melo, M. C. O. L. (2008). A construção da identidade gerencial dos gestores da alta administração de universidades federais em Minas Gerais. *Cadernos EBAPE.BR*, 6(1), 1-17.
- Ésther, A. B., Schiavon, M. P. B., & Pereira, L. F. (2008). A Identidade gerencial de diretores de unidades acadêmicas em uma universidade federal mineira. *Gestão & Planejamento*, 9(1), 37-55.
- Ésther, A. B., Silva, F. T., & Melo, B. A. (2010). A identidade gerencial de chefes de departamento de universidades federais em Minas Gerais. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 3(2), 213-222.
- Fleming, P., & Spicer, A. (2003). Working at a Cynical Distance: Implications for Power, Subjectivity and Resistance. *Organization*, 10(1), 157-179.
- Freitas, M. E. (2000). Contexto Social e Imaginário Moderno. *Revista de Administração de Empresas*, 40(2), 6-15.
- Gosling, J., & Mintzberg, H. (2003, November). The Five Minds of a Manager. *Harvard Business Review*, 54-63.
- Clarke, T., & Salaman, G. (1998). Telling tales: management guru's narrative and the construction of managerial identity. *Journal of management studies*, 35(2), 137-161.
- Hatcher, C. (1999). Practices of the Heart: constituting the identities of managers. *Critical Management Studies Conference*, Manchester, England.
- Heller, R. (1987). *O Super manager*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Hill, L. (1993). *Os novos gerentes: assumindo uma nova identidade*. São Paulo: Makron Books.
- Jenkins, R. (2000). Categorization: Identity, Social Process and Epistemology. *Current Sociology*, 48(7). London, Thousand Oaks, CA and New Delhi: Sage Publications.
- Lima, M. E. (1996). *Os Equívocos da Excelência: as novas formas de sedução na empresa*. Petrópolis: Vozes.
- Linstead, A., & Thomas, R. (2002). “What do you want from me?” a poststructuralist feminist reading of middle managers' identities. *Culture and organization*, 8(1), 1-20.
- Nkomo, S. M., & Cox Jr., T. (1999). Diversidade e identidade nas organizações. In M. Caldas, R. Fachin & T. Fischer, (Orgs.), *Handbook de estudos organizacionais: modelos de análise e novas questões em estudos organizacionais* (A. B. Brandão, Trad.) (Vol. 1, pp. 334-360). São Paulo: Atlas.
- Pavlica, K., & Thorpe, R. (1998). Managers' Perceptions of their Identity: A Comparative Study between the Czech Republic and Britain. *British Journal of Management*, 9(2), 133-149.
- Reed, M. (1997). *Sociologia da Gestão*. Oeiras, Portugal: Celta.
- Sainsaulieu, R. (1997). *Sociologia da empresa: organização, cultura e desenvolvimento*. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget.
- Sommers, M. R., & Gibson, G. D. (1994). Reclaiming the epistemological “other”: narrative and the social constitution of identity. In C. Calhoun, (Ed.), *Social theory and the politics of identity*. Oxford: Basil Blackwell.

Ésther, A. B.; & Salomão Filho, A. Tensões e Desafios na Construção da Identidade de “Novos Gerentes”

Strauss, A. L. (1999). *Espelhos e Máscaras: em busca de identidade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Thomas, R., & Davies, A. (2005). Theorizing the micro-politics of resistance: New Public Management and managerial identities en the UK public services. *Organization Studies*, 26(5), 683-706.

Woodward, K. (2007). Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: T. T. da Silva, (Org.), *Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais* (pp. 7-72). Petrópolis: Vozes.

Recebido: 01/11/2010

Revisado: 15/09/2011

Aprovado: 10/04/2012

Mayorga, C. Olhar o Futuro e Ampliar o Presente da Psicologia Social: Contribuições da Sociologia das Ausências

Olhar o Futuro e Ampliar o Presente da Psicologia Social: Contribuições da Sociologia das Ausências¹

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

Claudia Mayorga²

Resumo

A partir do referencial da sociologia das ausências (Santos, 2002), este texto propõe uma reflexão acerca da situação da psicologia social na atualidade e possibilidades para o futuro. Com uma concepção de futuro divergente do paradigma tradicional do conhecimento, buscamos pensar o conhecimento a partir da ampliação do presente, identificando aspectos que têm ocupado lugares secundários em vários debates da disciplina: a interdisciplinariedade da psicologia social; as perspectivas metodológicas de pesquisa-intervenção; os critérios de avaliação da produção da área a partir de seus impactos sociais; as produções oriundas de campos periféricos do Brasil. Concluímos que, se o desejo de controle do futuro tem nos levado ao desperdício de experiências, ampliar o presente aparece como possibilidade de rechaço ao império do pensamento único – reconhecer a pluralidade de atores e experiências no cenário da produção, validação e transformação do pensamento parece apontar para a democratização das nossas produções, intervenções, por fim, relações.

Palavras-chave: psicologia social; sociologia das ausências; presente; futuro.

Abstract

Based on the reference of the sociology of absences (Santos, 2002), this text suggests a reflection on the situation of social psychology in the present time and possibilities for the future. With a different conception of future from the traditional paradigm of knowledge, we attempt to think the knowledge from the broadening of the present, identifying aspects which have occupied secondary positions in several debates in the field: the interdisciplinarity of social psychology; the methodological perspectives of research-intervention; the criteria of assessment of production of the field based on its social impacts; the productions deriving from peripheral fields in Brazil. Our conclusion is that, is the wish to control the future has taken us to the waste of experiences, broadening the present seems to be a possibility of repulsion of the empire of the single thought – acknowledging the plurality of actors and experiences in the scenario of the production, validation, and transformation of the thought seems to suggest the democratization of our productions, interventions, and, finally, our relations.

Keywords: social psychology; sociology of absences; present; future.

¹ Apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

² Doutora em Psicologia pela Social pela Universidade Complutense de Madri – Espanha. Professora e pesquisadora do Núcleo de Psicologia Política e do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Endereço para correspondência: Avenida Antônio Carlos, 6627, FAFICH, Sala 4072, Pampulha, Belo Horizonte, MG, CEP: 31.270-901. Endereço eletrônico: mayorga.claudia@gmail.com

Sobre as Formas de Pensar o Futuro

O convite para traçarmos os cenários de futuro da psicologia a partir das instituições científicas e políticas da área nos parece um exercício bastante instigante e importante³. Primeiro porque consideramos fundamental que essa reflexão e esse debate incluam a diversidade de perspectivas e olhares da disciplina, o que também se relaciona com o fato de podermos conceber o futuro a partir de pontos de partida variados, sejam epistemológicos, políticos ou institucionais. Assim, o objetivo deste artigo é, a partir de uma revisão da noção de futuro bem como a partir do referencial da sociologia das ausências (Santos, 2002), contribuir para a análise do presente e futuro da psicologia social no Brasil.

Em uma análise clássica do campo da economia, intitulada *The Year 2000*, Kahn e Wiener (1967) definem *cenários* como a descrição detalhada de eventos hipotéticos numa sequência que pode levar, de maneira plausível, a uma situação futura. Desenhando um cenário suficientemente amplo, poderíamos, segundo essa perspectiva, antecipar a evolução dos eventos e identificar as escolhas necessárias para se trilhar uma determinada trajetória (Souza & Lamounier, 2006). Esse é um termo bastante utilizado também no campo do planejamento institucional: cenários podem ser “visões parciais e internamente consistentes de como o mundo será no futuro e que podem ser escolhidas de modo a limitar o conjunto de circunstâncias que podem vir a ocorrer” (Porter, 1991, p. 13) ou, ainda, “ferramenta para ordenar a percepção sobre ambientes alternativos futuros, nos quais as decisões pessoais, institucionais ou da organização podem (devem) ser cumpridas” (Schwartz, 1996, p. 43).

Ora, o que está pressuposto nessas definições é a perspectiva do paradigma tradicional do conhecimento, levado à sua radicalidade nos campos da economia e da administração, concebendo e apresentando o pensamento como metódico, ordenado em início, meio e fim, com finalidade de previsão e controle do futuro. Tal perspectiva, como sabemos, é um dos pilares do projeto da ciência moderna que, imbuída de esperança no progresso e bem-estar a ser alcançado pelo desenvolvimento científico, se propôs a dominar e controlar a natureza tendo como

pressuposto a ideia de que o futuro é um estado específico a ser alcançado e que, portanto, não depende do presente. É impossível compreender a história do Ocidente e também da democracia, da ciência, da razão, da liberdade, da igualdade, da justiça e do desenvolvimento social sem fazer referência à ideia de progresso. A perspectiva de um futuro luminoso promovido pelo desenvolvimento do conhecimento científico marca as sociedades ocidentais modernas. É importante analisar as consequências desse pensamento, principalmente no que se refere a um amortecimento das contradições que esse *desenvolvimento* produziu e continua produzindo nas sociedades diversas, já que os casos do Brasil e de outros países não comumente identificados como sociedades ocidentais receberão sua forte influência, seja a partir de relações coloniais eurocêntricas ou das relações imperialistas (Fals Borda, 1970, 1980; Sandoval, 2000; Lander, 2005).

Assim, traçar os cenários da psicologia social a partir dessa perspectiva seria conceber a história dessa disciplina como um processo linear que desconsidera, em grande medida, as rupturas, contradições e tensões, o que nos leva a problematizar a possibilidade de *chegada* em um futuro pré-definido e controlado. Nessa concepção, não há muitos espaços para o futuro desejável, para a dimensão das utopias, já que estão sempre marcadas por impossibilidades metodológicas, pela sua dimensão e intangibilidade no presente ou, como nos dirá Cunha (2007), por uma *instantaneocracia* que muitas vezes nos leva à ação sem reflexão, acreditando que o futuro será a mera repetição ou melhoria do que já vivemos. Mas talvez essa seja a utopia do projeto da modernidade: uma utopia totalitária, da sociedade perfeita, sem falhas.

No que se refere às desigualdades sociais, por exemplo, encontraremos ênfase em uma perspectiva que insiste, como dirá Souza (2006), em analisá-las a partir de suas consequências e efeitos, sem atentar para as razões e causas das mesmas, limitando-se à abordagem da *ponta do iceberg*, acreditando ou fazendo acreditar que os problemas são tomados como um todo. Tal ênfase caracteriza uma miopia recorrente nas análises acerca da sociedade que leva, frequentemente, a uma visão acrítica da realidade e a uma naturalização das desigualdades sociais (Souza, 2006; Mayorga & Prado, 2010).

Assim, a concepção de futuro com base no que Santos (2002) chamou de monocultura do tempo linear terá consequências marcantes para nossas sociedades. Tal monocultura, definida como uma das lógicas da razão moderna, chamada por Leibniz de razão indolente e utilizada por Santos, pressupõe que a história tem um sentido único. Tal afirmação

³ Parte dos argumentos deste texto foi apresentada no VI Encontro Nacional da ABEP – Associação Brasileira de Ensino em Psicologia como convite para refletir e debater acerca dos cenários de futuro para a Psicologia a partir do olhar das entidades de Psicologia, nesse caso, a Associação Brasileira de Psicologia Social/ ABRAPSO.

nega a pluralidade e caminha para a solidificação e a naturalização de posturas hegemônicas, promovendo a invisibilização de conflitos, tratando desigualdades como simples diferenças naturais e reforçando o que Santos denomina de *ausências*: experiências sociais, saberes diversos que ora são invisibilizados, ora são incluídos ou considerados a partir de relações de subalternidade; são experiências sociais desperdiçadas, porque *ocultadas* ou *desacreditadas* (Santos, 2002).

Tal concepção baseada na monocultura do tempo linear levou o cientista político Fukuyama (1992), por exemplo, a anunciar que o capitalismo e a democracia burguesa representariam o ápice da História da Humanidade e identificar a Democracia Liberal como a ordem política que Hegel aclamou como fim da história (Rumel, 1992). No seu polêmico ensaio, *O Fim da História*, Fukuyama sustenta que o século XX seria o apogeu da civilização, com a desintegração da União Soviética simbolizando o triunfo da democracia liberal ocidental sobre todos os outros sistemas⁴. Posições como essa tiveram e continuam tendo consequências impactantes como, por exemplo, a valoração das experiências não identificadas com a democracia liberal como atrasadas, subdesenvolvidas, primitivas e a compreensão de possíveis antagonismos e antíteses desse sistema como posicionamentos não legítimos para pensar as democracias, já que se privilegia um sentido único e total para a história. Cabe perguntar como tal fenômeno se apresenta no campo da psicologia. Discutiremos tal problema adiante.

Outra consequência importante da monocultura do tempo linear se refere à ideia de um progresso sem limites que consequentemente está atrelada à concepção de um futuro infinito, porém sempre idêntico – o que traz à luz a indolência da razão proléptica⁵, a de *supor* o futuro e por isso abdicar de *pensá-lo*. Assim, essa razão julga que sabe tudo sobre o futuro e, portanto, não precisa pensá-lo. Ela “o concebe como uma superação linear, automática e infinita do presente” (Santos, 2002, p. 32). Junte-se a isso que a razão moderna se estruturou de tal maneira que, de forma metonímica, tende a compreender o todo das experiências sociais a

partir de uma parte específica que quer se difundir de forma hegemônica, a ponto de eliminar – seja através da deslegitimação, desautorização, do desprezo, da violência, da negação do conflito – outras experiências. Essas são as experiências desperdiçadas. O processo e o movimento de crítica à modernidade vão anunciar e denunciar as problemáticas existentes nessa concepção linear de tempo e progresso. Deleuze (1995), por exemplo, admite um tempo múltiplo, caótico e policrônico e enfatiza a existência de vários mundos possíveis em um único mundo. Para isso, em lugar de uma *linha* do tempo, Deleuze vê um *emaranhado* do tempo; em lugar de um *rio* do tempo, o autor vê um *labirinto* do tempo; não mais uma *ordem* do tempo, mas uma *variação* infinita. Através da noção de genealogia, Foucault (1994) também problematizará concepções desenvolvimentistas de história e se recusará a pensá-la buscando uma essência originária, mas a partir das suas descontinuidades, conflitos, rupturas e tensões.

Diante disso, questionando o desperdício da experiência e a naturalização das hierarquias sociais, Santos (2002) sugere que necessitamos apostar na criatividade epistemológica, que nos leve a conceber distinta racionalidade, e na criatividade democrática, que nos leve à ampliação e reconfiguração permanente do espaço público. Para tanto, o autor sugere a realização de dois movimentos principais: ampliação do presente – através de uma sociologia das ausências – e redução do futuro – através da sociologia das emergências.

Buscaremos, a seguir, pensar o futuro da psicologia social a partir do exercício de ampliação do presente nesse campo do conhecimento, isso é, como dito anteriormente, buscaremos identificar pontos dessa disciplina que, por diversos motivos, ocupam lugares secundários em vários debates da área. Para tanto, é fundamental um exercício de reflexividade da própria psicologia social e da associação que, no Brasil, há 30 anos, vem buscando possibilitar canais de debate e ação no campo da psicologia social: a ABRAPSO – Associação Brasileira de Psicologia Social. Tomar a nós mesmos como objeto da reflexão pode possibilitar um posicionamento distinto da *ilusão ideológica* (Montero, 1994) de que o futuro é a consequência direta e não crítica do que vivemos no presente.

Para realizar tal tarefa, identificamos quatro ausências traduzidas aqui como *ocultamentos* ou *experiências desacreditadas*, recorrentes em nossa disciplina. Acreditamos que explicitá-las pode contribuir para se pensar e fazer o futuro da psicologia social. Contudo, é preciso, segundo Santos (2002), substituir o *vazio do futuro*, fruto da perspectiva do tempo linear, por um futuro de

⁴ A tese de *O Fim da História* foi revista por Fukuyama em artigo para o jornal britânico *The Guardian*. Em seu livro *A Construção de Estados* (2006), ele aborda as necessidades para a construção de um Estado-nação forte, ressaltando que o fim da história nunca foi considerado um processo automático.

⁵ Santos (2002) identifica a indolência da razão manifestada de quatro maneiras distintas: razão impotente (determinismo, realismo), razão arrogante (livre arbitrio, construtivismo), razão metonímica (a parte tomada pelo todo) e razão proléptica (o domínio do futuro sob a forma do planejamento da história e do domínio da natureza).

possibilidades plurais e concretas – ao mesmo tempo utópicas e realistas – construídas no presente, através das atividades de *cuidado*.

Assim, os *ocultamentos* ou *experiências desacreditadas* que trabalharemos a seguir são identificadas como: a interdisciplinariedade da psicologia social; as perspectivas metodológicas de pesquisa-intervenção como formas legítimas de construção do conhecimento; os critérios de avaliação da produção em psicologia social a partir dos impactos sociais da mesma; as produções em psicologia social oriundas de campos periféricos no Brasil.

Pensamos que, dessa maneira, poderíamos contribuir para a construção dos Cenários de Futuro da Psicologia Social, futuro que interessa a todos e a cada um de nós – é importante que reconheçamos a pluralidade das experiências sociais para, a partir daí, construirmos as nossas expectativas sociais para o futuro.

Identificando Algumas Ausências da Psicologia Social: Ampliando o Presente

a) A interdisciplinariedade da psicologia social

O debate acerca das origens psicológicas e sociológicas da psicologia social tem sido uma questão relevante, provavelmente desde o seu surgimento; recentemente, identificamos alguns autores da área no Brasil (Arantes, 2005; Rodrigues, 2005; Hüning & Guareschi, 2005; Stralen, 2005; Sass, 2007; Jacó-Vilela, 2007) e fora do Brasil (Parker, 1989; Farr, 1996; Ibañez & Iñiguez, 1997; Ovejero & Ramos, 2011) preocupados com essa questão. As discussões sobre se a psicologia social deveria ser uma especialidade da psicologia, no país, acirraram essa discussão nos últimos anos.

Gostaríamos de contribuir para esse debate a partir de outro caminho de reflexão, estreitamente relacionado com o ponto destacado anteriormente, e, para isso, lançamos a questão sobre os diversos sentidos do *social* da psicologia social. Compreendemos que para essa pergunta encontram-se respostas diversas: por um lado, o *social* da psicologia social frequentemente é compreendido como um *lugar* ou *território*; por outro, o *social* da psicologia social, se refere a um *ponto de vista* (Crespo, 1995).

Repetidamente nos deparamos, em diversos contextos – como nos cursos de psicologia, nos debates acadêmicos sobre determinados temas, quando o psicólogo social é chamado a contribuir – com a ideia de *social* como um *lugar* externo a cada um de nós, onde vez ou outra vamos pesquisar,

conhecer, atuar. Fazemos pesquisas e intervenções *no* e *sobre* o social que, no Brasil, é associado às periferias e aos contextos de grupos minoritários. Assim, o social é um lugar para onde podemos *ir* e de onde podemos *sair*. A partir desse ponto de vista, as concepções teóricas e metodológicas desse pesquisador ou profissional que entra e sai do social estão ancoradas na psicologia – o *social* da psicologia social seria um lugar de atuação do psicólogo, como poderia ser a clínica, a escola, a empresa. Muitas vezes, estudantes e profissionais inspirados pela compartimentação do conhecimento e por perspectivas individualistas, frutos do cientificismo moderno, perguntam sobre qual é nossa linha dentro da psicologia e, frequentemente, saem muito frustrados com a resposta: psicologia social; afinal, compartilham de uma ideia de que o *social* é um lugar e não um ponto de vista, com concepções teóricas e metodológicas, com teorias sobre a sociedade e a relação indivíduo-sociedade. Embora essa seja uma questão superada no campo teórico e epistemológico, tal ideia é bastante recorrente ao longo da formação de psicólogos no contexto brasileiro (Moreira, 2007). Mas o que acontece com a psicologia social que vez por outra é pensada, ensinada e se objetiva como um campo de atuação do psicólogo?

Se o que propomos aqui é a realização de uma sociologia das ausências, interessa-nos perguntar sobre o que está sendo negado, ocultado ou desvalorizado nessa experiência. Parte da resposta a essa pergunta se encontra nas questões relacionadas à interdisciplinariedade da psicologia social. Esse fenômeno poderia ser explicado por alguns elementos: o primeiro deles se refere ao próprio movimento da psicologia social brasileira e latino-americana dos anos 1960 e 1970 que se propunha a trabalhar com grupos até então excluídos do campo de pesquisa e intervenção da psicologia social tradicional. Será essa postura crítica o ponto de partida na fundação da Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO). Para trabalhar com os grupos excluídos, era necessário romper com o individualismo metodológico e com a questionável neutralidade científica (Lane & Sawaia, 1991; Fals Borda; 1981; Martín Baró, 1986; Harding, 1993; Haraway; 1988) característica do cientificismo moderno. Assim, outras características como militância, compromisso político com a transformação e imersão nos contextos das periferias foram elementos fundamentais do fazer do psicólogo social naquele momento de crise e de crítica. Mas, mais do que isso, era fundamental reinventar a psicologia social – o convite não era o de aplicar a psicologia (individualista, capitalista, etc.) em contextos de exclusão, mas o de reinventar a própria psicologia social.

Mayorga, C. Olhar o Futuro e Ampliar o Presente da Psicologia Social: Contribuições da Sociologia das Ausências

Sabemos que, a partir do final dos anos 1980, a psicologia social brasileira e latino-americana avançaram na construção de um corpo teórico, conceitual e metodológico próprios, se institucionalizaram, e toda a crítica realizada à psicologia social *standard* teve consequências importantes no campo *psi*. Contudo, sabemos que essa perspectiva é frequentemente desqualificada pelas perspectivas mais *duras* sobre ciência – e não precisamos ir para as ciências naturais para encontrarmos esse ponto de vista. Não temos dúvida de que muitas temáticas relevantes politicamente foram incorporadas ao campo teórico da psicologia social de forma bastante sólida, mas não devemos deixar de problematizar os aspectos individualistas das perspectivas psicossociais contemporâneas já que elas muitas vezes repetem ao mesmo tempo em que legitimam a sociedade individualista em que são produzidas.

Outro aspecto que pode nos ajudar a compreender certa hegemonia de concepções do *social* como lugar é o papel da psicologia social dentro da psicologia. Sabemos que as formas como se conta a história de uma disciplina – o que se explicita e o que se nega – não são ingênuas. Assim, nos deparamos com uma corrente bastante forte na psicologia que identifica a psicologia social, exclusivamente, como um ramo da psicologia, perspectiva que não está presente somente no Brasil. Ora, isso se manifesta em diversos níveis: o primeiro deles se refere à negação das origens interdisciplinares da psicologia social que em grande medida é a negação da relação entre psicologia e sociologia bem como a filosofia nas origens da disciplina. Tal negação nos levaria a contar a história da psicologia social vinculada unicamente à história de uma psicologia científica, sendo pouco abertos para contribuições de relevância como as de perspectivas baseadas em concepções mais interacionistas de ciência que contribuíram na constituição de um pensamento psicossociológico fora e também dentro do Brasil. Contar a história dessa maneira tem levado a posicionamentos em que o *social* da psicologia social se resume ao compromisso social da disciplina psicologia, identificando a psicologia social como um campo de aplicação daquela. Esse ocultamento pode trazer consequências a nosso ver negativas para a psicologia que, em alguns momentos, se apresenta – na academia, na sociedade – como perspectiva totalizante e pouco crítica.

Outro possível motivo da negação da interdisciplinariedade se deve ao fato de que a crise da psicologia social no Brasil e na América Latina (momento de intensa crítica e revisão dos aspectos epistemológicos, teóricos, metodológicos, éticos e

políticos da psicologia social a partir de apontamentos acerca do colonialismo presente nas ciências) e as críticas ao paradigma moderno hegemônico em ciência (essas críticas tomaram a ciência moderna como objeto de problematização, tendo maior expressão ao longo de todo o século XX) não romperam totalmente com o modelo dualista entre indivíduo e sociedade, um dos pressupostos mais fundamentais do cientificismo moderno. Está bastante presente no nosso fazer científico a ideia de que indivíduo e sociedade são entidades totalmente diferenciadas, o que justificaria, inclusive, disciplinas diferenciadas para lidar com esses dois objetos: de forma mais ampla, a psicologia seria a ciência dos indivíduos, a sociologia seria a ciência da sociedade e, de forma mais específica, em ambas as ciências, a dicotomia se reproduziria. Assim, a dicotomia indivíduo x sociedade presente na modernidade, que constituiu certa hegemonia de um *social* como um lugar que deve ser conhecido, controlado, dominado, está fortemente vigente entre nós e segue considerando o indivíduo como o centro das compreensões da sociedade.

Consideramos que fazer pesquisa e intervenção em psicologia social não é simplesmente escolher um objeto nesse lugar externo, o social. *Subir o morro*, pesquisar sobre meninos e meninas de rua, realizar intervenções junto a familiares de usuários de drogas, estudar as minorias sociais não garantem, por si só, uma abordagem psicossocial. Pode-se muito bem trabalhar com esses grupos acima citados, mas ter como fundamento perspectivas de cunho individualizante, às vezes patologizante, etc. Essas críticas não são novas (Freitas, 1996), mas é importante buscarmos identificar como práticas e olhares disciplinares têm sido realizados em nome de olhares e práticas críticos e emancipatórios. Assim, o *social* da psicologia social não pode ser reduzido a um lugar, mas consiste em um ponto de vista, uma forma de analisar a realidade que deve, a nosso ver, ultrapassar as delimitações da psicologia, mas sem deixar de dialogar com a mesma. Negar essa interdisciplinariedade poderá nos levar a um reducionismo *psi*. Reconhecer a não totalidade e a incompletude desse saber, possibilitará, a nosso ver, diálogos diversos e ampliação das nossas formas de compreender e atuar na realidade e, conseqüentemente, no futuro dos nossos campos de conhecimento.

Tassara e Ardans (2007), em uma análise acerca da caracterização que Florestan Fernandes (1969/1975) faz da psicologia social destacando três elementos principais (o hibridismo, a marginalidade e a interdisciplinariedade), consideram que a psicologia social não seria

interdisciplinar exclusivamente devido ao fato de se situar entre disciplinas; tampouco devido ao fato de que, para produzir conhecimento, deveria se situar à margem do objeto, mas, fundamentalmente, a interdisciplinariedade da psicologia social se relacionaria com o pressuposto de que existem dimensões desconhecidas do objeto e, portanto, a delimitação de um objeto a partir desse campo, seria sempre a de um *novo objeto*.

b) A pesquisa-intervenção como forma legítima de produção do conhecimento

A segunda ausência que identificamos no campo da psicologia e que atinge a psicologia social se refere mais diretamente a aspectos metodológicos, mas não exclusivamente a eles. Desde os primórdios da ciência, identificamos debates e embates que revelam/revelaram a preocupação em definir o que é o conhecimento científico; o mesmo nasce se diferenciando de outros saberes como o da religião, do senso comum e também o da filosofia, mas, desde o início, essa definição ocorrerá, em grande medida, através do debate acerca do método. Perspectivas racionalistas, empiristas, interacionistas e construcionistas e, também, quantitativistas e qualitativistas se constituem em tentativas de responder sobre o que conhecer e como fazê-lo. As respostas serão variadas, mas será no século XX que outra dimensão da produção do conhecimento ganhará força (sem desconsiderarmos que ela já estava presente desde o século XVIII): para quem conhecer, até onde o conhecimento científico tem nos levado e a que preço essas serão preocupações desse momento. A esperança no progresso e no bem estar para os quais a ciência nos levaria será fortemente abalada.

Revisitando a história da psicologia social no Brasil e na América Latina, identificamos que essa preocupação com a delimitação do objeto e com o “para quê” da ciência, preocupação de claro cunho ético e político, repercutirá na preocupação com o “como” fazê-la. A constatação de que as teorias importadas dos Estados Unidos e da Europa estavam longe de alcançar a compreensão e propiciar a transformação das realidades vivenciadas nos países da América Latina durante os anos 1960 e 1970 levou a uma efervescência de produção em psicologia social em estreito diálogo com pensadores de outras disciplinas. Fals Borda, Paulo Freire, Martin Baró, Sílvia Lane, Maritza Montero e muitos outros não exclusivamente do campo da psicologia marcaram o momento da crise da psicologia social na América Latina e no Brasil que não era somente uma crise epistemológica e teórica, mas fundamentalmente uma crise política.

Assim, a psicologia social na América Latina se reposicionou a partir de uma dupla insatisfação: com o modelo teórico metodológico predominante desenvolvido pela psicologia social até aquele momento, modelo experimentalista que colocava o pesquisador numa falsa posição objetiva e neutra, e a insatisfação com as situações sociais do entorno: os governos autoritários, as péssimas condições de vida de grandes grupos da população, seus sofrimentos, problemas e a necessidade urgente de promover mudança social (Mayorga, 2007).

Pesquisa-ação, pesquisa-participante, observação-participante foram algumas das proposições metodológicas centrais nesse momento. Todas, em níveis diferenciados, partem do pressuposto de que conhecer é interagir e é essa dimensão que vem sendo desqualificada em muitos espaços de produção em psicologia social, junto a outras disciplinas e que segue bastante presente no momento contemporâneo. Identificamos a recusa de uma reflexão sobre a relação entre ciência e política como postura hegemônica dentro dos cenários da produção acadêmica que raramente inclui em suas análises o próprio processo de produção do conhecimento; sabemos que historicamente a ciência se caracterizou como instrumento e prática de controle, disciplina e patologização de experiências diversas e consideramos que as propostas de pesquisa-intervenção têm buscado colocar esse ponto como central em suas análises. Dessa forma, essa perspectiva nos traz questões e desafios que estão sendo pesquisados e teorizados e esse é um exercício necessário, mas muitas vezes invisibilizado ou desqualificado tanto interna quanto externamente ao campo *psi*.

As perspectivas de pesquisa-intervenção, como dito anteriormente, partem da análise da interação entre sujeitos como ponto crucial e se manifestam tanto no caráter dialógico e participativo nos processos de produção de conhecimento sobre e com sujeitos, grupos e instituições investigados quanto na possibilidade de discussão e debate acerca dos resultados com os mesmos. O que constatamos muitas vezes é que pesquisas-intervenções são realizadas preferencialmente nas universidades, junto aos programas de extensão e não de pesquisa e sabe-se que, institucionalmente, o eixo da extensão é frequentemente avaliado como *menos* acadêmico do que o da pesquisa, o que vem sendo problematizado por alguns autores (Vieira Silva, 2002, 2008; Ziller, Nonato, Robson, & Novais, 2010). Fechar os olhos para essa dimensão pode significar, a nosso ver, a insistência na objetividade do conhecimento como distanciamento ou na continuidade do que Martin Baró (1986) chamou de epistemologia da distância.

Não gostaríamos aqui de negar a importância de trabalhar com perspectivas metodológicas multivariadas. Contudo, essa reflexão coloca em pauta, uma vez mais, o abismo entre teoria e prática ou ainda entre a ciência e a sociedade que resulta, em parte, de uma supervalorização de conhecimentos construídos no sistema socialmente reconhecido de instituições acadêmicas e dificuldade de se problematizar de maneira crítica a relação com os valores e decisões tomadas em contextos socioculturais distintos (Rozemberg, 2007).

c) Avaliação da produção da psicologia social a partir dos impactos sociais da mesma

A terceira experiência em certa medida desacreditada e identificada no nosso exercício iniciante de ampliação do presente se refere aos critérios utilizados para avaliar o conhecimento produzido pela psicologia social, o que tem interseções com a discussão feita no item anterior. Sabemos que instituições de fomento à pesquisa, programas de pós-graduação, instituições científicas da área da psicologia, a ANPEPP (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia) têm se deparado com intensas discussões sobre a construção dos critérios de avaliação da produção científica brasileira. A produção bibliográfica, principalmente de artigos em periódicos científicos, tem sido o grande parâmetro de avaliação, o que nos parece bastante razoável até certo ponto. A grande dificuldade é realizar uma avaliação que considere a relevância desse conhecimento para a sociedade. Essa não é uma tarefa simples, mas não pode ser deixada de lado. Estão em jogo muitos parâmetros: o que é ser relevante para a sociedade, bem como as formas de *medir* isso. O que queremos problematizar é que a questão da relevância social ora é colocada como impossível de ser considerada, pois é impraticável medi-la devido a diversos motivos financeiros ou referentes à natureza do objeto que está sendo avaliado (talvez o seja, mas precisamos lançar mão da nossa criatividade epistemológica!), ora é colocada como algo que não nos interessa neste momento da história, como se essa fosse uma demanda ultrapassada. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) tem construído critérios para que os Programas de Pós-graduação sejam avaliados a partir do elemento inserção social e solidariedade e tem destacado a importância de debatê-los com a comunidade científica. Essa iniciativa é positiva, embora recente. Esse é um debate que precisa ganhar força e ainda carece de precisão, pois o que se entende por solidariedade e inserção social ainda

não é algo amplamente concensuado até o momento⁶. Além disso, historicamente, a ausência ou insuficiência de debate sobre essa questão é reveladora das dinâmicas que buscamos aqui problematizar.

Gostaríamos de ressaltar que consideramos a avaliação da produção científica como fundamental para a qualificação das produções na área e, portanto, não compartilhamos a postura anti-avaliação, mas é importante atentarmos para algumas lógicas avaliativas que têm se inserido em nosso contexto, que vêm de instituições e contextos internacionais específicos e que acabam sendo adotadas por nossas instituições no Brasil como se fossem o caminho natural da avaliação da nossa produção. No contexto internacional, as produções em periódicos que não são indexados pelo *ISI Web of Knowledge*, por exemplo, têm sido cada vez menos valorizadas e essa perspectiva chega ao Brasil sem que tenhamos autonomia suficiente para discuti-la⁷. Tal debate tem ganhado espaço junto à comunidade científica e suas instituições, inclusive com a construção de posicionamentos críticos importantes. Contudo, ainda fica a pergunta sobre qual é a nossa real autonomia, no cenário internacional, diante dessas questões.

Ora, se por um lado a ciência foi compreendida como um conhecimento que se constrói contra o senso comum em um processo de ruptura epistemológica com esse último, podendo levar à superação das opiniões, das formas *falsas* de conhecimento para tornar possível o conhecimento científico, racional e válido e consequentemente recusando as orientações para a *vida prática* decorrentes do mesmo senso comum, por outro lado, ela foi e vem sendo compreendida como prática social. Tal perspectiva se baseia numa prática científica compreendida como prática intersubjetiva, que se justifica “teórica e

⁶ Tive oportunidade de participar, como representante do Programa de Pós-graduação ao qual pertenceo, do *II Seminário Novos Horizontes da Psicologia*, realizado pela ANPEPP e pela Coordenação de área da CAPES, em 2011, no qual integrei um dos Grupos de Trabalho com o tema de solidariedade. Nesse GT, a diversidade de compreensões sobre esse critério para avaliação do conhecimento científico foi bastante significativo e a necessidade de delimitação entre o critério solidariedade e inserção social foi aspecto destacado no relatório final que pode ser encontrado em http://www.anpepp.org.br/1-Acervo/IIISem_Novos_Horiz/Rel_TEMA_SOLIDARIEDADE.pdf

⁷ Para uma problematização acerca da avaliação produzida em contexto internacional, ver a conferência proferida por Roland Gori, professor emérito da *Universités: L'évaluation comme dispositif de servitude volontaire*. In <http://www.youtube.com/watch?v=Dp5sacq3cIg> posteriormente publicada com o mesmo título na *Nouvelle Revue de Psychosociologie*, 2009/2 n. 8, p. 11-26.

sociologicamente pelas consequências que produz na comunidade científica e na sociedade em geral” (Santos, 1989, p. 148). Assim, a ciência não está separada da sociedade em que é produzida e que pretende analisar, o que justifica a preocupação com a relevância social dos saberes e práticas que estamos produzindo. Mas, para isso, consideramos importante que outros atores participem do processo de avaliação da produção científica. Por exemplo, quando estudamos determinados grupos sociais, seria importante garantir, nas etapas da pesquisa, momentos de debate com esses mesmos grupos acerca do conhecimento que estamos produzindo. Não me refiro aqui à entrega dos relatórios finais ou de informes sobre a pesquisa realizada, mas a debates qualitativos e aprofundados que também poderiam ser analisados em nossas produções. Não sabemos exatamente como isso pode se concretizar, mas da mesma forma que no campo das políticas públicas começou-se a lançar mão da participação da população e diversos setores da sociedade na avaliação da sua implementação, por que um processo com esses mesmos fundamentos não poderia acontecer no campo da ciência?

Consideramos, portanto, que essa questão, como colocada acima, exige a inclusão de outros atores no debate sobre critérios e formas de avaliação de nossas produções; atores que possam representar diversos setores da sociedade. Claro está que, para que isso aconteça, deve-se reconhecer na sua radicalidade, primeiramente, a não totalidade do conhecimento científico, a necessidade de estabelecermos relações horizontais com os diversos setores e saberes da sociedade e, por fim, muita criatividade democrática e epistemológica, além de vontade política para que essas ideias virem prática.

Talvez, entre todas as ausências destacadas anteriormente, essa seja a mais difícil de se enfrentar e reconhecer, mas a que nos faz refletir de forma mais profunda acerca de uma psicologia social construtiva e propositiva.

d) Produções, saberes e olhares da psicologia social nas regiões periféricas do Brasil

Por fim, no que se refere à diversidade de produção em psicologia social, não podemos negar que ela é constantemente classificada e avaliada a partir do polo sudeste/sul e de outras classificações sócio geográficas, como urbano/não urbano ou capitais dos estados/interior, no contexto da sociedade brasileira. Nessas dicotomias, claramente valorativas, o não-sudeste, não-sul, não-urbano, não-grandes centros são classificados, a partir da monocultura do tempo linear, como experiências

atrasadas, não qualificadas, que mais cedo ou mais tarde deverão se encaixar dentro dos parâmetros definidos por aqueles do centro. Isso demonstra que o projeto de progresso e desenvolvimento da área está em grande medida prescrito e frequentemente não reconhece experiências e saberes periféricos como interlocutores legítimos na construção desse futuro. Recordo-me que, em visita realizada a um dos Núcleos da Abrapso no interior de Minas, em debate realizado, refletia-se acerca de certa invisibilidade das produções locais já que tantas vezes a psicologia social produzida a partir de experiências e problemas daquele contexto específico, como por exemplo, as questões relacionadas à migração e também questões sobre ruralidade, em vários contextos, não eram tomadas como contribuições relevantes para além do relato de experiência (como também acontece nas relações norte sul, no que se refere ao contexto internacional).

Não se pode negar que existam iniciativas que buscam perfurar essas lógicas como, por exemplo, as ações que a própria ABRAPSO Minas desenvolveu e que foi chamado de movimento de interiorização da ABRAPSO, fazendo referência ao deslocamento do debate em psicologia social de lugares historicamente reconhecidos ou centrais nessa produção para uma valorização e fortalecimento de espaços onde as produções periféricas pudessem estar no debate sobre problemas sociais de forma mais igualitária. Contudo, sabemos que essas não estão dentro dos marcos das perspectivas hegemônicas. Essas dicotomias fazem dobradinhas com outras tantas da modernidade que, na simetria que aponta uma relação horizontal, oculta uma relação vertical. Assim, associado ao não-sudeste/sul, não urbano, etc. estão as figuras do *atrasado*, *sem cultura*, *primitivo*, *não racional*, *não modernizado*, *não civilizado*, significados que são constantemente naturalizados. E elas se reproduzem nos contextos acadêmicos.

Vale a pena pensar que o que está em jogo nessas lógicas de invenção do *Outro* é a consolidação de um modelo eurocêntrico de sujeito do conhecimento e também de racionalidade e normalidade (Lander, 2005). Assim, o que esse aspecto denuncia é que continuamos repetindo lógicas coloniais que se reproduzem nas diversas hierarquias a partir das quais organizamos a produção do conhecimento no Brasil.

Precisamos perguntar, de forma mais incisiva, sobre como pensar as experiências e saberes de psicologia e psicologia social no interior do Brasil – interior de Minas Gerais, região Centro-Oeste, Região Norte – como algo que não se reduza a experiências e saberes deslocados dos marcos

prescritivos de produção do conhecimento. Pensar o futuro é pensar formas de reconhecimento dessas experiências que não sejam através do ocultamento e do descrédito. Sabemos que não é uma tarefa simples, pois essa reprodução das ausências se encontra em diversos espaços sociais – na cultura, na literatura, nas formas de lazer, nos meios de comunicação e na ciência. Muitas vezes o caminho apresentado é o da ampliação das *formas de comunicação* entre o centro e as periferias, traduzidas em formas mais eficazes do modelo do centro chegar até as periferias e não através de um debate/interação de fato – debate que não abafe os conflitos, não tenha uma visão ingênua acerca das diferenças e que procure identificar o que a periferia pode ser que não simplesmente a ausência do centro. Mas, para que isso possa se concretizar, é fundamental reconhecer o nosso próprio ponto de vista como incompleto, não total.

Psicologia Social e Democratização

Apresentamos algumas reflexões sobre o presente da psicologia social. Procuramos pensar o futuro da psicologia social a partir de algumas inquietações acerca da ideia de futuro e das formas de pensá-lo, vivê-lo e produzi-lo distintamente do presente; bem como a partir de um pressuposto a partir do qual as maneiras de pensar, teorizar, filosofar, conceituar podem ser transformadas para se pensar o novo, colocando, assim, o futuro como algo imprevisível (Grosz, 2002). Consideramos que é importante enfrentar os pontos destacados ao longo deste artigo – e certamente existem outros dos quais não tratamos – considerando que o futuro não consiste na mera continuidade do presente, ou melhor, continuidade daquilo que reconhecemos como legítimo no presente. Temos constituído ausências nas nossas diversas interações acadêmicas e institucionais – a discussão apresentada acima buscou exprimir isso. Mas, se a previsão e desejo de controle do futuro tem nos levado ao desperdício das experiências, ampliar o presente aparece como convite para o rechaço ao império do pensamento único – reconhecer a diversidade de atores e experiências no cenário da produção, validação e transformação do pensamento parece apontar, pelo menos provisoriamente, para a democratização das nossas produções, intervenções, por fim, relações. Mas não gostaríamos de repetir aqui, um certo discurso acerca das diversidades que defende, com uma intenção, a nosso ver, pseudodemocrática, uma pluralidade de experiências e saberes sem reconhecer que, entre eles, existem tensões, antagonismos e disputas, frequentemente

invisibilizados pela ideologia do pensamento único. Enfrentar o problema dessas ausências, como proposto ao longo do texto, exige explicitar posições que estão naturalizadas e isso inclui a nós mesmos.

Por fim, o futuro previsível naturaliza o presente, a sociedade, as interações sociais. Compartilhamos com a teoria feminista, quando ela aponta que a ciência do futuro requer a crença radical, que é possível redefinir o progresso político e intelectual de forma que se explicitem as relações de poder que constituem nossa sociedade e suas instituições, como a ciência (Harding, 1993), construções sociais que podem ser mudadas.

Referências

- Arantes, E. M. de M. (2005). Encarte especial: a Psicologia Social como especialidade: um debate que continua. *Psicologia & Sociedade*, 17(1), 81-82.
- Crespo, E. (1995). *Introducción a la psicología social*. Madrid: Universitas.
- Cunha, T. (2007). O futuro não é melhoria do presente; é outra coisa. *Ação Para a Justiça e Paz – Coleção agitanç@s*, 41, 1-51. Recuperado em 09 de Novembro de 2007, de <http://www.ajpaz.org.pt/agitan/agitar041.pdf>
- Deleuze, G. (1995). *Mil platôs*. Rio de Janeiro: Editora 34.
- Fals Borda, O. (1970). *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. México: Editorial Nuestro Tiempo.
- Fals Borda, O. (1980). *La ciencia y el pueblo*. Bogotá, Colombia: Punta de Lanza.
- Fals Borda, O. (1981). *Ciencia y poder popular*. Madrid, Mexico, Bogotá: Siglo XXI.
- Farr, R. (1996). *The roots of modern social psychology*. Oxford, England: Blackwell.
- Fernandes, F. (1969/1975). *Comunidade e sociedade no Brasil. Leituras básicas de introdução ao estudo macro-sociológico do Brasil*. (2a ed.). São Paulo: Ed. Nacional.
- Foucault, M. (1994). *Dits et écrits*. Paris: Gallimard.

Mayorga, C. Olhar o Futuro e Ampliar o Presente da Psicologia Social: Contribuições da Sociologia das Ausências

- Freitas, M. F. Q. (1996). Psicologia na comunidade, psicologia da comunidade e psicologia (social) comunitária – Práticas da psicologia em comunidade nas décadas de 60 a 90 no Brasil. In R. H. F. Campos, (Org.), *Psicologia Social Comunitária: Da solidariedade à autonomia* (p.54-80). Petrópolis: Vozes.
- Fukuyama, F. (1992). *O fim da história e o último homem*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Fukuyama, F. (2006). *A Construção de Estados: Governança e Ordem Mundial no Século XXI*. Lisboa: Gradiva.
- Grosz, E. (2002). Futuros feministas ou o futuro do pensamento. *Labrys, Estudos Feministas*, 1-2. Recuperado em 16 de Abril de 2012, de http://www.tanianavarroswein.com.br/labrys/labrys1_2/index.html
- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspectives. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599.
- Harding, S. (1993). *Ciencia y feminismo*. Madrid: Morata.
- Hüning, S. M., & Guareschi, N. M. F. (2005). O que estamos construindo: especialidades ou especialismos? *Encarte especial. Psicologia & Sociedade*, 17(1), 89-92.
- Ibañez, T., & Iñiguez, L. (1997). *Critical Social Psychology*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Jacó-Vilela, A. (2007). O estatuto da psicologia social: contribuições da história da psicologia social. In C. Mayorga & M. A. M Prado (Orgs.), *Psicologia Social: articulando saberes e fazeres* (pp. 37-54). Belo Horizonte: Autêntica.
- Kahn, H., & Wiener, A. J. (1967). *The Year 2000: A Framework for Speculation on the Next Thirty-Three Years*. New York: The Macmillan Company.
- Lander, E. (Org.). (2005). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Lane, S. T. M., & Sawaia, B. B. (1991). Psicologia: ciência ou política? In M. Montero (Coord.), *Acción y discurso-problema de psicología política en América Latina* (pp. 59-85). Venezuela: Eduven.
- Martín Baró, I. (1986). Hacia una psicología de la liberación. *Boletín de Psicología*, 22, 219-231.
- Mayorga, C. (2007). Revisitando a pedagogia do oprimido: contribuições à psicologia social comunitária In C. Mayorga & M. A. M. Prado (Orgs.), *Psicologia social: articulando saberes e fazeres* (pp.63-80). Belo Horizonte: Autêntica.
- Mayorga, C., & Prado, M. A. M. (2010). Democracia, instituição e articulação de categorias sociais. In C. Mayorga (Org.), *Universidade cindida; universidade em conexão: ensaios sobre democratização da universidade* (pp. 46-70). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Montero, M. (1994). *Construcción y crítica de la psicología social*. Barcelona: Anthropos.
- Moreira, M. I. C. (2007). A formação em psicologia social. In C. Mayorga & M. A. M. Prado (Orgs.), *Psicologia social: articulando saberes e fazeres* (pp.55-62). Belo Horizonte: Autêntica.
- Ovejero Bernal, A., & Ramos, J. (2011). *Psicologia Social Crítica*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Parker, I. (1989). *The crisis in modern social psychology — and how to end it*. Critical psychology series. Florence, KY, US: Taylor & Frances/Routledge.
- Porter, M. (1991). *Estratégia competitiva: técnicas para análise de indústrias e da concorrência* (5a ed.). Rio de Janeiro: Campus.
- Rodrigues, H. B. C. (2005). Encarte especial: A Psicologia Social como especialidade: paradoxos do mundo psi. *Psicologia & Sociedade*, 17(1), 83-88.
- Rozemberg, B. (2007). O saber local e os dilemas relacionados à validação e aplicabilidade do conhecimento científico em áreas rurais. *Cadernos de Saúde Pública*, 23(Supl. 1), S97–S105. Recuperado em 16 de Abril de 2012, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2007001300011&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt

Mayorga, C. Olhar o Futuro e Ampliar o Presente da Psicologia Social: Contribuições da Sociologia das Ausências

- Rumel, D. (1992). Notícias Bibliográficas. *Revista de Saúde Pública*, 26(5), 366-368.
- Sandoval, S. A. M. (2000). O que há de novo na psicologia social latino-americana In R.H.F. Campos & P. Guareschi (Org.), *Paradigmas em Psicologia Social: A Perspectiva Latino-Americana* (pp. 101-109). Petrópolis: Vozes.
- Santos, B. S. (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Afrontamento.
- Santos, B. S. (2002). Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, 237-280.
- Sass, O. (2007). Notas sobre psicologia social e política no Brasil. In C. Mayorga & M. A. M. Prado (Orgs.), *Psicologia social: articulando saberes e fazeres* (pp. 19-36). Belo Horizonte: Autêntica.
- Schwartz, P. (1996). *The art of the long view: planning for the future in an uncertain world*. New York: Doubleday.
- Souza, J. (Org.). (2006). *A invisibilidade da desigualdade brasileira*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Souza, A. de, & Lamounier, B. (2006). O futuro da democracia: cenários político-institucionais até 2022. *Estudos Avançados*, 20(56), 43-60.
- Stralen, C. (2005). Psicologia social: uma especialidade da psicologia? Encarte especial. *Psicologia & Sociedade*, 17(1), 93-98.
- Tassara, E. T. de O., & Ardans, O. (2007). A relação entre ideologia e crítica nas políticas públicas: reflexões a partir da psicologia social. *Revista Psicologia Política*, 7(14). Recuperado em 16 de abril de 2012, de <http://www.fafich.ufmg.br/rpp/seer/ojs/viewarticle.php?id=95&layout=html>
- Vieira-Silva, M. (2002). A extensão universitária e suas relações com o ensino e a pesquisa: provocações para um debate. *Vertentes*, 20, 54-60.
- Vieira-Silva, M. (2008). Práticas em psicologia social comunitária: questionamentos e articulações com a extensão universitária em Minas Gerais. In M. Dimenstein. (Org.), *Psicologia Social Comunitária: Aportes Teóricos e Metodológicos*(pp. 87-101). Natal: EDUFERN - Editora da UFRN.
- Ziller, J., Nonato, B., Robson, T., & Novais, M. (2010). A extensão como forma de conectar saberes. In C. Mayorga (Org.), *Universidade cindida, universidade em conexão: Ensaio sobre democratização da universidade* (pp. 234-246). Belo Horizonte: Editora UFMG.

Recebido: 06/01/2012
Revisado: 17/04/2012
Aprovado: 18/04/2012

Publicações Recentes

Dicionário Histórico de Instituições de Psicologia no Brasil. Organizado e coordenado por Ana Maria Jacó-Vilela e co-publicado, no Rio de Janeiro, em 2011, pela Imago Editora e pelo Conselho Federal de Psicologia, esse dicionário de 546 páginas contou com o trabalho de 262 autores, 09 coordenadores locais, 11 colaboradores e 06 técnicos auxiliares. Ele traz 265 verbetes de instituições brasileiras – associações, centros, cursos, fundações, hospitais, institutos, laboratórios, núcleos, serviços e sociedades – prestadoras de serviços em Psicologia ou que, de alguma forma, congregam psicólogos. Uma versão eletrônica ampliada estará à disposição dos pesquisadores (www.bvs-psi.org), mas certamente não substituirá a versão impressa que, focada nas instituições em atividade antes de 1980, conserva materialmente seu caráter histórico, mapeando o surgimento e desenvolvimento da Psicologia no Brasil.

Nouvelle Revue de Psychosociologie: Les groupes d'analyse des pratiques. Número 11, 2011. Organizado por Annie-Charlotte Giust-Ollivier e Florence Oualid, esse número da revista do CIRFIP (contact@cirfip.org), publicado pelas Éditions Érès, traz discussões de diferentes autores sobre grupos de análise de práticas, suas condições de funcionamento e suas dificuldades. Os artigos referem-se a públicos diversos, mas têm em comum uma abordagem clínica. Boa parte deles discute os dispositivos utilizados pelos práticos nos grupos e, conseqüentemente, as questões de contratransferência e de implicação. Questões políticas, teóricas, epistemológicas, metodológicas e éticas das práticas, assim como suas dimensões afetivas e relacionais, são igualmente abordadas.

Identidades de afro-descendentes: Resistência e preconceito como motores de um processo em produção. O livro, publicado em Recife em 2011, apresenta a pesquisa de mestrado realizada por Sheila Ferreira Miranda na Universidade Federal de São João Del Rei. O trabalho é fruto das orientações desenvolvidas no LAPIP (Laboratório de Pesquisas e Práticas Psicossociais), tendo sido premiado no II Concurso de Teses e Dissertações de mestrado em Psicologia Social da ABRAPSO. A autora faz considerações históricas sobre o escravo negro e seus descendentes, trazendo uma análise em torno de uma suposta democracia racial, assim como em relação ao estigma e preconceito dirigidos aos afrodescendentes no Brasil. Para problematizar as articulações identitárias no contexto racial brasileiro, reconstrói a trajetória do grupo Raízes da Terra, ao longo de um processo em que seus membros buscam entender e reafirmar uma identidade afrodescendente. Papeis e personagens identificados no grupo durante o estudo permitem flagrar as contradições e estratégias de uma ação empreendida coletivamente nessa busca.

Promoção da saúde - Práticas grupais na estratégia saúde da família. Nesse livro, publicado pela Editora Hucitec em 2011, os autores, João Leite Ferreira Neto e Luciana Kind, defendem a idéia de que os discursos e as práticas de promoção de saúde trazem melhorias para a vida as pessoas, mas também são portadores de perigos e problemas tais como as práticas de moralização. Os pesquisadores assumem a tarefa de construir estratégias para superar os dualismos, localizar seus perigos e realçar as forças produtivas da promoção de saúde e da qualidade de vida. Nessa direção, os autores trabalharam com

pares de elementos analíticos tomados não de forma substancial e excludente, mas como forças móveis de composição plural, uma vez que sofrem variações em sua trajetória.

Psicologia, Políticas Públicas e o SUS, de autoria de João Leite Ferreira Neto, foi lançado em 2011 pela Editora Escuta com chancela da Fapemig. O livro problematiza a presença do psicólogo nas políticas públicas sociais (SUS, SUAS e outras áreas), setor que mais tem empregado psicólogos nos últimos anos, confirmando uma tendência que vem deslocando esse profissional de um contexto liberal privado para uma atuação direta nessas políticas. Essa transferência – de uma prática tradicionalmente desenvolvida num universo típico de classe média para um trabalho realizado com a população pobre – traz repercussões para a formação e atuação profissional do psicólogo em saúde pública, colocando questões que são analisadas pelo autor em direção a uma revisão teórica e conceitual para a Psicologia.

Universidade e serviços de saúde: interfaces, desafios e possibilidades na formação profissional em saúde. O livro, publicado pela Editora PUC-Minas em 2011, tem como organizadoras as professoras Luciana Kind, Cássia Beatriz Batista e Letícia Gonçalves. Consta de relatos de experiência e resultados de pesquisas que trazem reflexões teórico-metodológicas aplicadas a diferentes propostas de relação entre ensino, serviços e comunidade, provocadas pelo Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pro-Saúde) na PUC-Minas cujo objetivo é proporcionar ao aluno um melhor conhecimento sobre como funciona o Sistema Único de Saúde e promover transformações na geração de

conhecimento, ensino e aprendizagem na assistência à saúde da população.

Estamira, novas formas de existência (Por uma clínica da Carência). Publicado em 2011 pela Editora Ophicina de Arte e Prosa tem como autor o psicanalista Célio Garcia. Nesse livro, Célio Garcia aceita dois convites: o de Michel Foucault, que aponta para a possibilidade de fazer uma ciência que circula por diferentes espaços, míticos e irrealis, a que chamou de heterotopologia; o da protagonista do documentário de Marcos Prado, Estamira, portadora de sofrimento mental que tira seu sustento como catadora de lixo no Jardim Gramacho no Rio de Janeiro. O autor “caminha” com Estamira pelo seu território físico-comunitário (laços, família, companheiros de lixão), escutando suas histórias; acompanha sua passagem pelo serviço de saúde mental, seu atendimento e medicalização; aposta numa clínica da carência, inventada por aqueles que se apropriam criativamente de objetos descartados, dando-lhes um novo uso a partir de uma nova leitura.

Interfaces, publicado pela Ophicina de Arte & Prosa, em 2001, comemorando o título de professor emérito pela UFMG recebido pelo autor, Célio Garcia, é uma coletânea de textos que refletem justamente as diferentes vivências do autor como um dos professores que participou da criação do curso de Psicologia da UFMG, trabalhou com psiquiatras belorizontinos, divulgou a Psicanálise, transitou pela Psicologia Social e pela Filosofia. Essas são as interfaces que despontam no livro: Psiquiatria e Psicanálise, Psicologia e Psiquiatria, Ciência e saber psicanalítico, Saúde Mental e Psicanálise, Saúde Pública e Saúde Mental, Psicanálise e Política.

Psicologia Social: perspectivas atuais e evidências empíricas. Trata-se de uma

coletânea de trabalhos desenvolvidos por pesquisadores brasileiros, alguns com a parceria de pesquisadores estrangeiros, abordando múltiplos assuntos e enfoques da Psicologia Social. O livro compõe-se de cinco partes: Psicologia Social e comportamentos anti-sociais; Psicologia Social e relações intergrupais; Psicologia Social e perspectivas positivas; Psicologia Social e comportamento sexual; Psicologia Social e mídia. Os responsáveis pela organização da obra, que foi publicada em 2011 pela Editora Casa do Psicólogo, foram Sheyla C. S. Fernandes, Carlos Eduardo Pimentel, Valdiney V. Gouveia e José Luís Álvaro.

Psicologia Social: principais temas e vertentes. Para compreender a interação entre o ser humano e seu meio, o livro aborda as tendências que influenciaram a Psicologia Social em todo mundo, trazendo a contribuição de pesquisadores de várias universidades brasileiras para abordar fenômenos que têm sido investigados em outros contextos culturais. Consta de dezessete capítulos divididos em três partes: a primeira trazendo um breve histórico da Psicologia Social, sua inserção no Brasil e seus métodos de pesquisa; a segunda, abordando o indivíduo, sua cognição, normas, atitudes, preconceito, estereótipo, discriminação, entre outros temas; a terceira, tratando do grupo e do contato intergrupais com temas relacionados. Foi publicado pela ArtMed e tem como organizadores Cláudio Vaz Torres e Elaine Neiva.

Psicologia Social e Pessoaalidade. Publicado em 2011 pelo Centro Edelstein em parceria com a Abrapso e organizado por Mary Jane Spink, Pedro Figueiredo e Jullyane Brasilino, esse livro é composto por onze ensaios elaborados a partir de trabalhos apresentados por alunos do Programa de Estudos Pós-Graduados da

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo que aceitaram o desafio de escrever sobre a noção de pessoa ou sobre os modos de subjetivação que permeavam suas pesquisas. Nesses capítulos, é possível verificar as várias vozes que enriqueceram as discussões travadas em sala de aula, entre autores, professora e pareceristas que contribuíram com suas avaliações.

Em ***La voie: Pour l'avenir de l'humanité,*** editado pela Fayard, em 2011, Edgar Morin aprofunda temas tratados anteriormente: a consciência da complexidade planetária (*La Méthode*), a ideia da Terra como uma nave espacial (*Pour sortir du XXe. Siècle*), a busca de uma via, ou caminho, capaz de salvar a humanidade dos desastres que a ameaçam (*Politique de civilisation*). Quer ultrapassar as dificuldades de pensar o presente que são a fragmentação dos saberes e a presunção ocidental de possuir o universal. Morin descreve a crise planetária e humanitária, nas suas vertentes ecológica, demográfica, urbana, rural, política, social, de globalização. Alega que a nave Terra é propulsada por quatro motores desgovernados que a levam em direção à desintegração: a ciência, a técnica, a economia e o lucro, cada qual alimentado por uma sede insaciável, de conhecimento, de poder, de posse e de riquezas. A mudança de via requer que o sistema Terra se metamorfoseie, melhorando a relação entre os humanos, criando uma nova política em que Estado, coletividades públicas, associações privadas e cidadãos ajam conjunta e solidariamente, tratando desigualdades, desburocratizando, reformando o pensamento político, social e econômico, a educação, a agricultura, o sistema de produção, o trabalho, sabendo que todas essas ações e reformas são inseparáveis e interdependentes, umas incidindo sobre as outras.

Oficinando em rede: Oficinas, tecnologias e saúde mental. Tem como organizadores Cleci Maraschin, Deise Juliana Francisco e Rafael Dihel e foi publicado em 2011 pela UFRGS Editora. Trata-se de uma coletânea que traz o resultado de trabalhos desenvolvidos no projeto de pesquisa-intervenção *Oficinando em redes*, realizado pela Pós-Graduação em Psicologia Social da UFRGS. O projeto tem como foco a articulação entre saúde mental e tecnologias digitais, contribuindo na problematização do conhecimento científico, da ética em pesquisa e dos modos de trabalhar na atenção à saúde mental. O livro é composto de três blocos, podendo ser “montado, desmontado e remontado” de acordo com o percurso de cada leitor que se preocupa com a necessidade de construir lugares de acolhimento e cuidado para aqueles que se encontram em sofrimento psíquico.

Tecnologias em rede. Oficinas de fazer saúde mental. Recém publicado pela Editora Sulina, neste ano de 2012, o livro tem como organizadoras Analice de Lima Palombini, Cleci Maraschin e Simone Moschen. Apresenta trabalhos que resultaram da parceria e experimentação entre três projetos de extensão, desenvolvidos na região metropolitana de Porto Alegre pela UFRGS, que utilizaram as tecnologias de informação e comunicação como dispositivos de intervenção no campo da saúde mental. Para compor a publicação, essa Rede de Oficinandos oferece aos leitores experiências vividas na trajetória de cada projeto (Oficinando em Rede, Oficina de Imagens e Coletivo de Rádio Potência Mental), num movimento que ressitua a universidade em relação aos serviços de saúde mental, aos movimentos sociais e às organizações comunitárias.

Teoria Queer: Um aprendizado pelas diferenças, de Richard Miskolci, uma co-edição da Autêntica Editora e Universidade Federal de Ouro Preto, publicada em 2012, integra a série *Cadernos pela Diversidade*. É uma versão revisada da Aula Magna proferida na abertura do curso *Educação para Diversidade e Cidadania*, na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), em agosto de 2010. Marcado por uma educação que previa a disciplina e controle, em pleno regime militar, o autor, sociólogo e pesquisador sobre gênero, sexualidade e teoria Queer, aborda temas como a heteronormatividade – a ordem sexual do presente – e propõe uma reflexão acerca da relação educação/ normalização social e acerca da imposição de modelos para ser homem ou mulher, hétero ou homossexual. Para tanto, o livro se divide em três partes: a primeira traz um panorama sobre a origem da teoria Queer; a segunda aborda questões referentes à educação que acolheu a linguagem queer como forma de dialogar e pensar diferente e, para finalizar, o autor nos apresenta alguns desafios educacionais a partir de uma perspectiva inspirada pela diferença. O debate proposto por Miskolci leva à reflexão sobre as imposições e os dispositivos que disciplinam e controlam os corpos e desejos, permitindo pensar e ir além de classificações e determinações relacionadas à pluralidade da própria sexualidade.

Por uma Cultura dos Direitos Humanos na Escola: Princípios, meios e fins, livro organizado por Keila Deslandes e Érika Lourenço e publicado pela Fino Traço, em 2012, traz seis artigos de diferentes autores que abordam a temática dos Direitos Humanos problematizada no âmbito da escola, lugar de construção de uma cultura de direitos humanos. Questões contemporâneas referentes à luta das minorias sociais pelo exercício da

cidadania, ao acesso à educação inclusiva em detrimento dos programas de integração, à defesa do direito de expressão na diversidade étnica e cultural, às práticas discriminatórias em torno da diversidade sexual e aos estereótipos nas representações das relações de gênero estão presentes nas discussões e reflexões dos pesquisadores. Na apresentação, Lucia Afonso afirma que o livro cumpre a promessa anunciada em seu título e informa aos leitores sobre os princípios, meios e fins para a edificação de uma cultura dos direitos humanos na escola.

Pesquisar na diferença: um abecedário, livro organizado por Tania Mara Galli Fonseca, Maria Livia do Nascimento e Cleci Maraschi e publicado pela Editora Sulina, em 2012, inspirou-se no *Abecedário* de Gilles Deleuze. Propõe-se a criar um léxico da pesquisa, optando pela repetição, fazendo proliferar sentidos. Na orelha, aparece: “A proposta é afirmar um modo especial de pesquisar, relacionando-o a um processo de produzir fissuras no duro gelo das subjetivações instituídas, um quebra-cabeça por cujas fendas possíveis se deixe entrever aquilo que denominamos pensamento. Para tanto, fomos ao encontro de nossas parcerias no território nacional, buscando constituir o livro como obra de um coletivo, tecido por uma pequena multidão de amigos e colegas pesquisadores”. “Com o *Abecedário* tentamos construir um dispositivo que possa abrir potências e caminhos para a pesquisa por trilhas de insurgência contra seus percursos dominantes e tradicionais”.