

Organizadores

Ana Mercês Bahia Bock
Lúcia Maria Ozório Barroso
Rafael Diehl
Samir Pérez Mortada

Práticas e saberes psi: os novos desafios à formação do psicólogo

Coleção

*Práticas sociais, Políticas Públicas
e Direitos Humanos*

Coordenação

Ana Lúcia Campos Brizola
Andrea Vieira Zanella



Coleção
Práticas Sociais, Políticas Públicas e Direitos Humanos

Coordenação
Ana Lídia Campos Brizola
Andrea Vieira Zanella

**Vol. 3. Práticas e saberes psi: os novos desafios
à formação do psicólogo**

Organização
Ana Mercês Bahia Bock
Lúcia Maria Ozório Barroso
Rafael Diehl
Samir Pérez Mortada



Florianópolis
2015

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária
da
Universidade Federal de Santa Catarina

P912 Práticas e saberes psi [recurso eletrônico]: os
novos desafios à formação do psicólogo
/ organizadores Ana Mercês Bock...[et al.] ;
coordenadoras da coleção Ana Lídia Campos
Brizola, Andrea Vieira Zanella. - Florianópolis
: ABRAPSO Editora : Edições do Bosque CFH/UFSC,
2015.

291 p.; grafs., tabs. - (Coleção Práticas
Sociais, Políticas Públicas e Direitos Humanos;
v. 3)

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-85-86472-22-0

1. Psicólogo - Educação (Superior).
2. Psicologia social. 3. Psicologia. 4. Política
pública. I. Bock, Ana Mercês...[et al.].
II. Série

CDU: 159.9

Diretoria Nacional da ABRAPSO 2014-2015

Presidente: Aluísio Ferreira de Lima

Primeiro Secretário: Marcelo Gustavo Aguilar Calegare

Segundo Secretário: Leandro Roberto Neves

Primeira Tesoureira: Deborah Christina Antunes

Segunda Tesoureira: Renata Monteiro Garcia

Suplente: Carlos Eduardo Ramos

Primeira Presidenta: Silvia Tatiana Maurer Lane (gestão 1980-1983)

ABRAPSO Editora

Ana Lúcia Campos Brizola

Cleci Maraschin

Neuza Maria de Fatima Guareschi

Conselho Editorial

Ana Maria Jacó-Vilela – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Andrea Vieira Zanella - Universidade Federal de Santa Catarina

Benedito Medrado-Dantas - Universidade Federal de Pernambuco

Conceição Nogueira – Universidade do Minho, Portugal

Francisco Portugal – Universidade Federal do Rio de Janeiro

Lupicínio Íñiguez-Rueda – Universidad Autonoma de Barcelona, Espanha

Maria Lúcia do Nascimento - Universidade Federal Fluminense

Pedrinho Guareschi – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Peter Spink – Fundação Getúlio Vargas

Edições do Bosque Gestão 2012-2016

Ana Lúcia Campos Brizola

Paulo Pinheiro Machado

Conselho Editorial

Arno Wehling - Universidade do Estado do Rio de Janeiro e UNIRIO

Edgardo Castro - Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Fernando dos Santos Sampaio - UNIOESTE - PR

José Luis Alonso Santos - Universidad de Salamanca, Espanha

Jose Murilo de Carvalho - Universidade Federal do Rio de Janeiro

Leonor Maria Cantera Espinosa - Universidad Autonoma de Barcelona, Espanha

Marc Bessin - École des Hautes Études en Sciences Sociales, France

Marco Aurélio Máximo Prado - Universidade Federal de Minas Gerais

Sobre a ABRAPSO

A ABRAPSO é uma associação sem fins lucrativos, fundada durante a 32ª Reunião da SBPC, no Rio de Janeiro, em julho de 1980. Fruto de um posicionamento crítico na Psicologia Social, desde a sua criação, a ABRAPSO tem sido importante espaço para o intercâmbio entre estudantes de graduação e pós-graduação, profissionais, docentes e pesquisadores. Os Encontros Nacionais e Regionais da entidade têm atraído um número cada vez maior de profissionais da Psicologia e possibilitam visualizar os problemas sociais que a realidade brasileira tem apresentado à Psicologia Social. A revista *Psicologia & Sociedade* é o veículo de divulgação científica da entidade.

<http://www.abrapso.org.br/>

Sobre as Edições do Bosque

As *Edições do Bosque* tem como foco a publicação de obras originais e inéditas que tenham impacto no mundo acadêmico e interlocução com a sociedade. Compõe-se de um conjunto de Coleções Especiais acessíveis no repositório da Universidade Federal de Santa Catarina. A tônica da Editoria é aproximar os autores do público leitor, oferecendo publicação com agilidade e acesso universal e gratuito através dos meios digitais disponíveis. A Editoria do Bosque conta com a estrutura profissional e corpo científico do Núcleo de Publicações (NUPPE) do CFH/UFSC.

<http://nuppe.ufsc.br/>

Revisão: CCLI Consultoria linguística

Editoração: Spartaco Edições

Capa e Projeto gráfico: Spartaco Edições



Esta obra está licenciada sob uma [Licença Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Sumário

A Coleção	1
Apresentação	3
<i>Origens</i>	
Uma história sociotécnica do Laboratório do Instituto de Psicologia	10
Arthur Arruda Leal Ferreira e Luiz Fonseca	
Ressonâncias do pensamento de Michel Foucault no Brasil - para além das categorias sociológicas	28
Heliana de Barros Conde Rodrigues	
<i>Militância e método</i>	
Processos grupais e articulações identitárias: provocações para formação em Psicologia Social e práticas em comunidades	55
Marcos Vieira-Silva	
A dimensão subjetiva da desigualdade social: questões metodológicas e implicações práticas	65
Maria da Graça Marchina Gonçalves	

Sentido e significado de futuro: jovens pretas da região do Capão Redondo e Jardim Ângela (São Paulo)	85
Carlos Eduardo Mendes	
O futebol como luta por reconhecimento e seus desdobramentos na dimensão subjetiva de jovens	100
Daniele Mariano Seda, Carlos Eduardo Senareli Teixeira e Rafael Nuernberg Lauer	
A fronteira vivida e os processos de subjetividade	120
Luiz Felipe Barboza Lacerda, Reginaldo Conceição da Silva, Rosi Méri Bukowitz Jankauskas e Michael Ribeiro de Oliveira	
<i>Formação</i>	
Novos desafios para a formação de psicólogos no Brasil	144
João Paulo Macedo, Magda Dimenstein e Andressa Veras de Carvalho	
Análise das práticas desenvolvidas em estágios obrigatórios do curso de psicologia na área social	157
Regina Célia do Prado Fiedler e Luiza de Carvalho Vilas Boas	
Pró-saúde e o contexto universitário: achados de uma pesquisa- experiência	176
Cássia Beatriz Batista	
Heranças militantes: perspectivas estudantis sobre os bacharelados interdisciplinares na UFBA	196
Samir Pérez Mortada	

Graduandos em Psicologia e preconceito, racionalidade tecnológica e narcisismo	225
Maria Amélia Güllnitz Zampronha	
Desigualdade educacional: o caso do EAD no Brasil	242
Deise Mancebo, Andréa Araujo do Vale, Priscila Meireles e Suellane Freitas Jacintho	
Da epistemologia às ecologias cognitivas: recolocando o problema do conhecer e do conhecimento psi	261
Etiane Araldi	
Sobre os autores, organizadores e coordenadoras	280

A coleção

Práticas Sociais, Políticas Públicas e Direitos Humanos reúne trabalhos oriundos do XVII Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social - ABRAPSO, realizado na Universidade Federal de Santa Catarina em outubro de 2013. Comemorando 30 anos, ao realizar esse evento que aliou ensino, pesquisa e atuação profissional em Psicologia Social implicada com o debate atual sobre problemas sociais e políticos do nosso país e sobre o cotidiano da nossa sociedade, a ABRAPSO reafirmou sua resistência política à cristalização das instituições humanas.

A ABRAPSO nasceu comprometida com processos de democratização do país, a partir de uma análise crítica sobre a produção de conhecimento e atuação profissional em Psicologia Social e áreas afins. O horizonte de seus afiliados é a construção de uma sociedade fundamentada em princípios de justiça social e de solidariedade, comprometida com a ampliação da democracia, a luta por direitos e o acolhimento à diferença. Nossas pesquisas e ações profissionais visam a crítica à produção e reprodução de desigualdades, sejam elas econômica, racial, étnica, de gênero, por orientação sexual, por localização geográfica ou qualquer outro aspecto que sirva para oprimir indivíduos e grupos. Os princípios que orientam as práticas sociais dos afiliados à ABRAPSO são, portanto, o respeito à vida e à diversidade, o acolhimento à liberdade de expressão democrática, bem como o repúdio a toda e qualquer forma de violência e discriminação. A ABRAPSO, como parte da sociedade civil, tem buscado contribuir para que possamos de fato avançar na explicitação e resolução de violências de diversas ordens que atentam contra a dignidade das pessoas.

Os Encontros Nacionais de Psicologia Social promovidos pela ABRAPSO consistem em uma das estratégias para esse fim. Foi um dos primeiros eventos nacionais realizados na área de Psicologia (em 1980) e se caracteriza atualmente como o 3º maior encontro brasileiro de Psicologia, em número de participantes: nos últimos encontros congregou em média 3.000 participantes e viabilizou a apresentação de mais de 1.500 trabalhos.

O XVII Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social foi concebido a partir da compreensão de que convivemos com violências de diversas ordens, com o aviltamento de direitos humanos e o recrudescimento de práticas de sujeição. Ao mesmo tempo, assistimos à presença cada vez maior de psicólogos(as) atuando junto a políticas de governo. Ter como foco do Encontro Nacional da ABRAPSO a temática **Práticas Sociais, Políticas Públicas e Direitos Humanos** possibilitou o debate desses acontecimentos e práticas, das lógicas privatistas e individualizantes que geralmente os caracterizam e os processos de subjetivação daí decorrentes. Ao mesmo tempo, oportunizou dar visibilidade às práticas de resistência que instituem fissuras nesse cenário e contribuem para a reinvenção do político.

Neste XVII Encontro, além da conferência de abertura, simpósios, minicursos, oficinas e diversas atividades culturais, foram realizados 39 Grupos de Trabalho, todos coordenados por pesquisadores/doutores de diferentes instituições e estados brasileiros. Estes coordenadores selecionaram até cinco trabalhos, entre os apresentados em seus GTs, para compor a presente coletânea e responsabilizaram-se pelo processo editorial que envolveu desde o convite para apresentação dos trabalhos completos, avaliação por pares, decisões editoriais e documentação pertinente. Como resultado, chegou-se à seleção dos textos finais. Organizados, então, por afinidades temáticas, passaram a compor os oito volumes desta Coleção. Para introduzir as edições temáticas, foram convidados pesquisadores que estiveram envolvidos na coordenação de GTs e organização do evento, com reconhecida produção acadêmica nas temáticas afins.

Agradecemos a todos os envolvidos neste projeto de divulgação dos trabalhos completos dos participantes do XVII Encontro Nacional da ABRAPSO: trata-se de um esforço conjunto não apenas para a divulgação das experiências e do conhecimento que vem sendo produzido na Psicologia Social brasileira, em particular no âmbito da ABRAPSO, mas para a amplificação do debate e provocação de ideias e ações transformadoras da realidade social em que vivemos e da qual ativamente participamos.

Ana Lídia Brizola

Andréa Vieira Zanella

Apresentação

Práticas e saberes psi: os novos desafios à formação do psicólogo

Samir Pérez Mortada

Em 2001 acontecia o XI Encontro da ABRAPSO. Seu tema, “Psicologia Social e transformação da realidade brasileira: desafios e perspectivas para a ABRAPSO 21 anos depois” já indicava a intenção da Associação de reavaliar-se, refletir sobre si e seu papel a partir de sua história e da conjuntura social.

Doze anos depois, novamente Floripa. E haja transformação da realidade brasileira desde então para se pensar. “Práticas Sociais, Políticas Públicas e Direitos Humanos” indica outro contexto, um foco definido e prático enquanto alvo de reflexão. O tão propalado *compromisso social* da psicologia sedimentou-se, ganhou campo e corpo nos nossos novos espaços de atuação. Ganhou novos olhares, novas fundamentações teóricas, instrumentos e técnicas de intervenção.

Se em 2001 atravessávamos um período de relativa estabilidade, no penúltimo ano do governo Fernando Henrique Cardoso, o contexto mudou em 2013. Nova conjuntura, polarizações e poucas certezas no campo político e social. Não é de se estranhar que o encontro de uma associação como ABRAPSO trouxesse tal espírito. Não o fez de forma direta, mas em seus GTs. Com rigor acadêmico, abordou rica e variada temática militante, condizente com sua história.

Os capítulos deste livro não perfazem uma unidade; não foram escritos para isso; mas apresentados em um congresso múltiplo, heterogêneo, em grupos de trabalho independentes uns dos outros unidos pela

temática e escopo do evento. A publicação deles aqui não é tampouco aleatória. Em comum os textos nos remetem à formação do psicólogo, em espaços formais e informais. Formação esta confrontada com novos campos, outros lugares e agentes, com nossas práticas e saberes em tempos singulares para o país e a profissão. Diante disso, em comum para os autores, foi necessário parar e pensar sobre seus instrumentos e conceitos. Foi imprescindível retomar a história, reconfigurar métodos, rever técnicas, reconhecer limites teóricos e epistemológicos. Revisitar, portanto, frente às experiências empíricas e teóricas atuais, nosso percurso formativo e reconhecer criticamente suas limitações.

Em seu primeiro conjunto de textos, o livro inicia com o passado, a memória de nossas práticas e pensamentos em Psicologia Social. O primeiro capítulo dirige seu olhar a um importante lugar de referência para a psicologia e para nossa formação. *Uma história sociotécnica do Laboratório do Instituto de Psicologia* enfoca o laboratório do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Esse espaço, de 1920 a 1990, é testemunha privilegiada e agente ativo, cujo percurso nos permite refletir sobre a institucionalização da psicologia no Brasil, de suas práticas e saberes.

O segundo capítulo tem sua origem no Grupo de Trabalho dedicado à História da produção de conhecimento em Psicologia Social no Brasil. Em *Ressonâncias do pensamento de Michel Foucault no Brasil - para além das categorias sociológicas*, Heliana Conde retorna um autor que tem sido talvez, desde sua vinda ao Brasil na década de 1970, uma das principais referências nas ciências humanas. Em particular na psicologia social, em suas diversas e variadas intervenções institucionais e produções acadêmicas, Foucault é interlocução obrigatória. A reflexão proposta pela autora enfrenta o desafio acadêmico necessário para que tal apropriação não seja mimética, provinciana, mas politicamente contextualizada, coerente com a realidade em que vivemos.

O segundo bloco de textos tem origem principal no primeiro Grupo de Trabalho do congresso: *A dimensão subjetiva da desigualdade social: um velho problema e um novo tema para a psicologia social*. Não é sem motivos que começamos por aí. É a Psicologia Social, na expressão benjaminiana, procurando escovar-se a contrapelo de sua tradição em dois sentidos. Se hegemonicamente nos preocupamos com o sofrimento na

clínica individual, com o sujeito liberal burguês, desde os anos 1960 são notáveis iniciativas para compreender o sofrimento, a angústia proletária e suas tentativas de emancipação. O psicólogo vai a campo, testa seus saberes e métodos. Volta, reflete teoricamente sobre o que viu, enfrenta suas contradições.

Em *Processos grupais e articulações identitárias*, terceiro capítulo do livro, o Laboratório de Pesquisa e Intervenção Psicossocial da Universidade Federal de São João Del-Rei procura investigar articulações teóricas e práticas de nossas intervenções e pesquisas a partir de categorias centrais da Psicologia Social: *identidade, processos grupais e participação social*. Os autores enfrentam esse desafio a partir de experiências de intervenção bastante variadas e engajadas: Associação dos Portadores de Diabetes; Grupo de Afrodescendentes; corporações musicais; grupos de idosos institucionalizados e comunitários. Fazem isso muito bem acompanhados, teórica e tecnicamente, a partir, entre outras inspirações, da concepção de *identidade emancipatória*, de Ciampa.

Em *A dimensão subjetiva da desigualdade social: questões metodológicas e implicações práticas*, pesquisadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo procuram compreender “a dimensão subjetiva do fenômeno social da desigualdade”. O método aqui é colocado como elemento indissociável das práticas e intervenções propostas, visto e revisto frente a esse novo *objeto*. Denota-se aqui quanto ainda é incipiente o desenvolvimento de instrumentos e técnicas de intervenção diferentes daquelas que aprendemos nos cursos de graduação, mais adequadas e adaptadas à clínica individual. O grupo é atento e cuidadoso para que o enfoque à subjetividade proletária se dê em uma perspectiva crítica, e não adaptativa; que reconheça tanto mecanismos de reprodução como de resistência e superação utilizados pelos oprimidos.

Então vamos à periferia. Capão Redondo e Jardim Ângela, São Paulo. *Sentido e significado de futuro: jovens pretas da região do Capão Redondo e Jardim Ângela (São Paulo)*. Poucos lugares são mais significativos em relação à luta e à resistência jovem proletária desde os anos 1990. Jovens pretas no coração do RAP paulista, com vez e voz, apoiadas pelos pesquisadores, seus companheiros e interlocutores. Afirmam a pesquisa como encontro de “seres humanos que dialogam”. A aparentemente simples e horizontal aliança entre a academia e a periferia não

é tão simples assim, e sabemos, em psicologia social, o quanto a área precisou e precisa caminhar para que pesquisadores se comprometam com isso.

Entramos em campo. Em *O futebol como luta por reconhecimento e seus desdobramentos na dimensão subjetiva de jovens*, os autores partem da teoria crítica da sociedade para a análise de filmes, livros, reportagens, mostrando a atualidade da abordagem frankfurtiana. Haxel Honneth e Guy Debord são referências nesse percurso. São entrevistados jovens jogadores da Vila Olímpica da Mangueira. Na *sociedade do espetáculo*, identificam no esporte e em seu prestígio o reconhecimento e a visibilidade pública que é negada à sua classe social. A distorção de uma cidadania vendida como *status*, sucesso midiático e econômico, não é tema indiferente à psicologia social.

Em *A fronteira vivida e os processos de subjetividade*, os autores refletem sobre a vida na tríplice fronteira Brasil, Colômbia, Peru, no Alto Solimões. Através de questionários analisados quantitativa e qualitativamente, a psicologia social aproxima-se dos estudos culturais e de geografia humana. Com referências interdisciplinares, procura reconhecer como se enuncia a fronteira vivida (por aqueles que a habitam); a Fronteira vigiada (pelos órgãos de segurança) e a Fronteira percebida (por aqueles que não vivem neste território). Trata-se de pesquisa de fôlego, que em três anos procurou compreender a vida em um singular entrecruzamento espacial, cultural e étnico em intensa transformação, em contexto em que se intensificam os confrontos entre as sociedades tradicionais e os fluxos comerciais cada vez mais intensos e cruéis decorrentes da globalização.

O terceiro conjunto de capítulos tem como origem principal o GT *Educação Superior*. É reforçado por outros trabalhos que refletem diretamente sobre o tema. Enfoca especificamente as rápidas transformações nesse campo: aumento avassalador de cursos de graduação, novas instituições, novos espaços e relações de trabalho, novas tecnologias e modalidades de ensino, interiorização da psicologia, são alguns dos assuntos que tratamos, e que aparecem na ordem do dia. Não podem ser ignorados em seus impactos na profissão e em seu compromisso com a sociedade.

Em *Novos desafios para a formação de psicólogos no Brasil*, temos um quadro dos cursos de psicologia no Brasil. Seguindo movimento de expansão da educação superior no Brasil, os cursos de psicologia prolifera-

ram-se. No estudo, com base em documentos e sites oficiais, foram contabilizados 510 cursos no país. Se antes os psicólogos eram em sua maioria formados em cursos diurnos, em instituições públicas de ensino sediadas nas capitais e grandes cidades; hoje são predominantemente estudantes da rede privada, não raro estudaram à noite, enquanto trabalhavam. Em grande número, foram formados no interior do país. Da fronteira nacional à pequena cidade, definitivamente não somos mais um profissão restrita à elite urbana. Esse novo contexto formativo nos impõe acurada reflexão sobre nossas novas práticas, saberes e espaços de atuação.

A nova formação em psicologia, onde esteja, é provocada à crítica, reinvenção. As práticas de estágio e intervenção são o foco dos dois capítulos seguintes. Pesquisas empíricas e implicadas, procuram enfrentar temas tradicionais em nosso percurso formativo, em um contexto e espaço novos, que requerem novas epistememes, técnicas e didáticas.

A primeira, *Análise das práticas desenvolvidas em estágios obrigatórios do curso de psicologia na área social*, é uma pesquisa participante realizada em uma instituição particular frente aos desafios de uma prática de estágio em Psicologia Social Comunitária. Analisa os relatórios dos discentes. É significativo que pretenda identificar a partir destes documentos “a natureza epistemológica, ética, ontológica e metodológica” de suas intervenções.

Em *O Pró-saúde e o contexto universitário: os achados de uma pesquisa-experiência*, novamente as práticas da psicologia em sua interface com a saúde são colocadas em xeque. Aqui, mais especificamente naquilo que concerne à nossa formação. Embora hoje nós psicólogos estejamos mais do que nunca radicados como profissionais da saúde, e inseridos no SUS, ainda há muito a avançar. A pesquisadora, engajada no programa governamental Pró-saúde, em Minas Gerais, sintetiza o desafio: “Romper com a centralidade do modelo biomédico e hospitalar para uma atenção em saúde focada na promoção e educação exige de trabalhadores, professores e cidadãos uma mudança de paradigma que reflita nos processos de ensino e de trabalho, nas relações de saberes, na atuação em redes integradas de saúde e na participação social. Todo esse contexto clama por produção de conhecimentos e mudança cultural, para outro fazer na saúde”.

O sistema universitário mudou muito nas duas últimas décadas. Novas modalidades de cursos, expansão da oferta de vagas, novos perfis

de estudantes ingressaram na educação superior. Em *Heranças militantes: perspectivas estudantis sobre os Bacharelados Interdisciplinares na Universidade Federal da Bahia*, são confrontadas duas experiências de estudantes sobre a implantação dos BIs, nova estrutura universitária, com suas potencialidades e contradições, campo de tensões que coloca a universidade e seus preconceitos em evidência.

O capítulo seguinte, *Graduandos em Psicologia e preconceito, racionalidade tecnológica e narcisismo*, enfoca esse novo espaço de formação, virtual, e seus impactos na relação intersubjetiva. Novamente a teoria crítica da sociedade é trazida enquanto referencial em um campo atual e emergente de reflexões.

Talvez o mais novo e contraditório espaço da educação superior seja a EAD. É o campo do capítulo seguinte, *Desigualdade educacional: o caso do EAD no Brasil*. Nele, o grupo de pesquisadores coordenado por Deise Mancebo, pertencentes à Rede Universitas/BR, à Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e ao Observatório da Educação (CAPES/INEP), não faz concessões, apontando as contradições dos discursos oficiais e de mercado que procuram fundamentá-la. Afirma, com base em levantamento documental e estatístico rigoroso: “Trata-se de uma dinâmica de exclusão includente; isto é, um processo mediante o qual os mecanismos de exclusão educacional se recriam”. Em uma feliz expressão, trata-se de uma “universalização sem direitos”.

O último capítulo, *Da epistemologia às ecologias cognitivas: reolocando o problema do conhecer e do conhecimento psi*, traz outro referencial teórico, enfoca uma preocupação epistemológica implicada na formação dos psicólogos: “o problema do conhecer e do conhecimento psi” em nosso percurso na graduação. Defrontamo-nos há tempos com essa temática, colocada em três eixos pelo capítulo: nossa relação com as diferentes psicologias; nossas escolhas teóricas; e a relação que estabelecemos entre teoria e prática, ciência e experiência. Tema árido, é representativo do desafio intelectual que temos e da necessidade de enfrentá-lo em nossa formação.

A ABRAPSO, como em 2001, faz jus a sua tradição acadêmica e militante. Novamente Florianópolis, novamente nossa história é retomada. Em xeque, nossa formação em sua relação com nossos saberes e práticas. Em ano de intensas manifestações sociais, de incertezas nacionais, vamos

à ação, às políticas públicas, espaço conquistado desde lá com dedicada militância. Amparados com nossas teorias e técnicas, tal como as aprendemos e nos foram oferecidas: de Marx a Foucault, da teoria crítica à cognição social; das estratégias de grupo aos questionários, observações e entrevistas... Com essa miscelânea apressadamente absorvida, vamos à favela, à fronteira, ao interior, ao hospital, à universidade. Inevitavelmente, quebramos a cara.

Necessário pensar, recuar, rever saberes e fazeres, desconstruir nossa formação para que ela efetivamente aconteça. O conjunto de textos que segue enfrentou modestamente esse desafio.

Uma história sociotécnica do Laboratório do Instituto de Psicologia

Luiz Fonseca

Arthur Arruda Leal Ferreira

Introdução

Este trabalho se dedica a discorrer sobre a história do antigo Laboratório do Instituto de Psicologia da UFRJ, fechado no início dos anos 1990. Porém, antes de iniciarmos esta jornada, que remonta ao início da década de 1920, precisamos lançar mão do próprio sentido de uma história desse gênero. Qual seria a importância de uma história acerca de um laboratório que já acumula quase vinte anos de desativação? Certamente não seria apenas pela importância de documentar os acontecimentos que levaram a tal situação. Há também a peculiar condição do Laboratório do Instituto de Psicologia (IP) da UFRJ: junto com os antigos instrumentos, há um intenso trânsito de personagens, locações e razões, bem como interesses diversos, colaboradores e decretos de lei que decidiram os rumos do laboratório até o fim de seus dias, no Campus da Praia Vermelha da UFRJ. Esse laboratório, portanto, confunde-se com a própria história do Instituto de Psicologia e pode servir para uma interessante reflexão acerca da regulação da Psicologia, enquanto saber, no Rio de Janeiro e, talvez, no Brasil. Iniciaremos nosso percurso refletindo sobre a posição do historiador em relação ao seu objeto, passando pelas ferramentas necessárias para o trabalho histórico e terminando com a história do Laboratório, percorrendo seu trajeto desde 1924 até seu fechamento nos anos 1990, numa história marcada por muitos personagens, lugares, instrumentos e leis, todos misturados num amálgama que ainda hoje caracteriza esse objeto chamado “Laboratório do Instituto de Psicologia.”

Tecendo uma história possível: do presente em direção ao passado

Ao se fazer uma história de qualquer tema, é preciso atentar para os problemas envolvendo a própria posição de historiador. Somos constituídos pelo nosso tempo histórico, e esse tempo não passa despercebido quando escrevemos uma história. É o que nos aponta Michel de Certeau:

Certamente não existem considerações, por mais gerais que sejam, nem leituras, por mais longe que as estendamos, capazes de apagar a particularidade do lugar de onde eu falo e do domínio por onde conduzo uma investigação. Essa marca é indelével. No discurso onde faço representar as questões gerais, essa marca terá a forma do idiotismo: meu dialeto demonstra minha ligação com um certo lugar. (Certeau, 1976, p. 17)

O que nos conta Certeau é justamente a percepção deste lugar: o historiador, em seu fazer, parte do seu tempo e de onde está para escrever sobre o passado. Não é, como se acredita comumente, apenas uma descrição do passado: é exatamente a tomada do passado a partir do momento presente, do que se apresenta ao historiador em seu tempo.

Certeau nos indica que a história é uma prática fabricada¹ pelo historiador (termo por ele utilizado e grifado no início do capítulo). Mas, a que nos leva esse entendimento de uma história presentificada no sentido de uma fabricação? Leva a uma ideia de que a história é um recorte, e esse recorte visa a partir de problemas do presente em direção ao passado, em busca das práticas e experiências de outros tempos:

Sem dúvida é excessivo dizer que o historiador tem “o tempo” como “material de análise” ou como objeto específico. O historiador trata, segundo seus métodos, os objetos físicos (papéis, pedras, imagens, sons etc.) distinguidos no *continuum* do percebido, pela organização de uma sociedade e pelo sistema de pertinências próprias a uma “ciência”. O historiador trabalha sobre um material para transformá-lo em história. Efetua então uma manipulação que, como as outras, obedece a regras. Tal manipulação assemelha-se à fabricação efetuada com o minério já refinado. Transformando de início as matérias-primas (uma informação primária) em produtos *standart* (informação secundária), transporta-o de uma região da cultura (as “curiosida-

¹ A ideia de uma fabricação da história pelo historiador é comum na Escola dos Annales, coletivo de historiadores franceses que era composto por Jaques Le Goff, Lucien Febvre, Georges Duby, dentre outros.

des”, os arquivos, as coleções etc.) a uma outra (a história). Um trabalho “histórico” participa do movimento pelo qual uma sociedade modificou sua relação com a natureza, transformando o “natural” em utilitário (por exemplo, a floresta em exploração) ou em estético (por exemplo, a montanha em paisagem), ou fazendo passar uma instituição social de um estatuto a outro (por exemplo, a igreja convertida em museu). (Certeau, 1976, p. 29)

Frente a essas reflexões propostas por Michel de Certeau, entendemos, portanto, que a historiografia não se faz do passado ao presente, mas justamente com o movimento contrário: do presente ao passado, em busca de material para manufaturar e transformá-lo em História. Mais do que apenas inverter o sentido de um pensamento comum e corrente, Certeau atenta que a operação historiográfica produz uma história vinculada ao tempo do historiador. Seus problemas e suas questões irão norteá-lo em sua pesquisa, e esta será a marca indelével de seu trabalho.

Nossa marca indelével será, então, o fechamento do laboratório, que foi uma figura cara para a psicologia em geral por ter dado início a uma tradição experimental que supostamente a alicerçou ao *status* de ciência. Partiremos dele para buscar e entender exatamente aquilo que não está dado em sua desativação: o que aconteceu? Havia atividade? Que tipo de atividade? Era relevante? Sobretudo, e de algum modo ousando fechar a questão, qual foi o motivo do fechamento desse dispositivo? Para responder tais perguntas, precisaremos de ferramentas específicas para analisar o material de nossa história (documentos, textos e testemunhos da época) que virão na terceira seção deste artigo. Por ora, iremos nos deter em precisar os modos de análise do material histórico bruto para depois fabricá-lo e historiografá-lo.

Das ferramentas: um laboratório que circula

É crucial escolher ferramentas conceituais para conduzir nossa análise. Tomaremos, neste caso, do modelo de Sistema Circulatório proposto por Bruno Latour (2001). Este autor fornece uma análise histórica de um caso específico da Física na França: a tentativa de construção, por parte do físico Frederic Joliot, de uma bomba de nêutrons. Em suas diversas negociações (que classificáramos tanto como teóricas quanto como polí-

ticas e econômicas), Joliot busca alicerçar seu projeto da bomba de nêutrons. Latour analisa tais negociações sob cinco eixos, listados a seguir:

Eis aí cinco tipos de atividades que os estudos científicos têm de descrever em primeiro lugar caso pretendam começar a entender, de um modo realista, o que determinada disciplina científica procura: instrumentos, colegas, aliados, público e, finalmente, o que eu chamo de vínculos ou nós, a fim de evitar a bagagem histórica que vem com a expressão “conteúdo conceitual”. Cada uma destas cinco atividades é tão importante quanto as outras, cada uma nutre-se de si mesma e das demais. (Latour, 2001, pp. 117-118)

Latour (2001) denomina, mais detalhadamente, os cinco componentes da circulação dos conceitos da ciência (aos quais ele dá o nome de “nós” ou “vínculos”): Mobilização do Mundo, Autonomização, Alianças, Representação Pública e Vínculos e Nós. Trata-se de analisar o empreendimento científico a partir de suas técnicas de inscrição, sua comunidade científica, aqueles nela interessados, os modos com que a população a percebe e, por fim, o que amarra esses demais componentes: os conceitos.

Mobilização de mundo “[trata-se de] se deslocar em direção ao mundo, de torná-lo móvel, de encaminhá-lo para o lugar das controvérsias, de assegurar a sua manutenção e de o tornar próprio para um uso retórico” (Latour, 2001, p. 146). O sociólogo neste ponto trata dos instrumentos dos quais a ciência se vale para criar suas inscrições e proposições.

Entram os inscriteiros, ou seja, os artefatos que o cientista usa para transformar o mundo em proposições móveis: medidores (como balanças e termômetros), contadores (como o Geiger, de radiação), separadores (como centrífugas em laboratórios de bioquímica), planilhas (como questionários nas ciências sociais) etc.; tudo aquilo que transforma a realidade em dados mobiliza o mundo. Neste caso, o laboratório é um grande mobilizador, e para nossa análise este exemplo não será à toa: o laboratório em questão seria outrora um grande mobilizador de mundo, portanto, parte do circuito por onde pode circular um modo de fazer ciência.

Porém, não apenas dos instrumentos se valem as ciências. Na produção de seus conteúdos e leis, existem também as marcas da própria comunidade científica. Ao propor como circuito do sistema circulatório a autonomia dos cientistas, Latour define-o assim “porque ele diz respeito

ao trabalho através do qual uma disciplina, uma profissão, um grupo, um colégio invisível se tornam independentes, formam o seu próprio critério de avaliação e de pertinência.” (Latour, 2001, p. 148). Ou seja: a própria comunidade regula sua atividade através de seus critérios e regras.

Que critérios seriam esses? Podemos citar como exemplo exercícios, condutas e conceitos presentes na formação do cientista. A comunidade científica regula-se a partir deles, e cada membro precisa estar a par disso para seguir em seus estudos, mesmo que seja para problematizar os achados de seu tempo: Joliot, como nos conta Latour, sabia de problemas com relação à quantidade de partículas emitidas após a fissão de um átomo, e trabalhou arduamente para provar que a emissão de partículas era maior do que a esperada pelas predições da época.

Além dos cientistas e seus instrumentos, fazem parte também da atividade científica aqueles que estão diretamente interessados no fazer científico, tais como os que financiam e provêm recursos diversos e que estão tão inseridos como qualquer outro já citado. Desse modo, entram as alianças, como um interessamento (Latour, 2001, p. 149) daqueles que podem prover as comunidades científicas de recursos. Interessamento² seria “estar entre”, atrair os militares para um produto da física ou os governos para um modelo pedagógico.

O interessamento é algo importante, pois sem ele a atividade científica fica descaracterizada. No exemplo de Joliot, foi necessária muita negociação para que houvesse apoio do governo em seu projeto, especificamente por parte do Ministério de Defesa e do Exército. Foi necessário demonstrar que o projeto da bomba de nêutrons poderia servir aos interesses do Ministério de Defesa, de modo que pudesse servir como precaução à ameaça de guerra contra a Alemanha. Nota-se o grau de importância da análise do circuito dos chamados Aliados: sem eles, parte do empreendimento científico fica descaracterizado, desprovido de algumas motivações que alimentam seu interesse.

Tais atividades, devidamente instrumentalizadas, organizadas em comunidades e com seus interessamentos em curso, ainda carecem

² Dentro da Sociologia da Ciência e do campo CTS, muitos outros autores irão utilizar este termo, como Michel Callon, Vinciane Despret e, especialmente Isabelle Stengers, sempre com o sentido de estar-entre. Optamos por utilizá-lo, pois acreditamos ser um conceito-chave para nossa análise.

de novas análises. E, neste quarto círculo, insere-se o âmbito das Representações, ou seja, a vinculação das atividades com o público. Latour adianta: “Nele, encontramos a história das representações que as sociedades fizeram, sucessivamente, das certezas científicas, da sua epistemologia espontânea. Que confiança depositamos na ciência?” (Latour, 2001, p. 150).

Esse quarto circuito demonstra uma interessante forma de entender a produção científica, pois coloca os chamados setores sociais não como passivos diante dos avanços científicos, mas de certa forma ativos. Há aqui toda uma gama de possíveis jogos de interesse com confluências e desvios. No caso de Joliot, uma arma atômica significaria proteção contra a ameaça da guerra, embora em outros casos possam existir contraposições.

Por fim, chegamos ao quinto círculo, no qual Latour trata dos elos ou dos nós. É neste círculo que lidamos com os conceitos científicos: fórmulas, teorias, leis (Latour, 2001, p. 151). Nele acontece a junção dos outros quatro a partir dos elos, que mantêm todos os fatores unidos no centro do sistema circulatório. Todos, como coloca Latour, prontos para traduzir ou desviar os intuítos dos cientistas, a menos que tais elos sejam duros o suficiente para mantê-los unidos.

A colocação das teorias científicas no fim da análise dos outros circuitos não é gratuita e nem visa colocá-las como menos importantes. Latour (2001) o faz assim para demonstrar que as teorias não antecedem todos os circuitos sempre, e que mesmo que sejam anteriores, dependem plenamente dos demais para serem fortes. Joliot só conseguiu que suas teorias fossem adiante após arregimentar técnicas, colegas, aliados e consenso, conseguindo tornar suas ideias mais fortes. Vir por último não torna a teorização menos importante, apenas abre caminho para outros personagens entrarem na história.

Com tais ferramentas, temos o que é necessário para seguir em frente com a história do laboratório, partindo dos cinco eixos propostos e da análise de Certeau (1976) sobre o lugar do historiador. Iniciaremos do fechamento, vamos à formação do dispositivo do laboratório e tentaremos percorrer o caminho por ele atravessado, tentando capturar traços de sua circulação através dos documentos, textos e testemunhos.

Da história do laboratório: circulando por pessoas, lugares, leis e instrumentos

Para contar a história do laboratório, seguiremos algumas fontes primárias (revistas como os Boletins do Instituto de Psicologia), entrevistas com personagens e historiadores do laboratório e textos de comentaristas (como Penna, e, especialmente Centofanti), de modo a tentar estar o mais perto possível de seus modos de circulação.

Optamos por dividir o laboratório em períodos de funcionamento por entender que suas circulações são muitas e fluidas, não cabendo dividi-lo em fases para não soar como certa “evolução” da história do laboratório. Há também o detalhe de que muitas de suas circulações não são apenas no sentido de um deslocamento físico, mas também de funções e utilizações.

Por fim, a escolha pela periodização é interessante por permitir uma forma mais fluida de historiografar o laboratório, o que não seria possível se o tomássemos por fases. Por alguns momentos, será notado que os períodos que escolhemos irão confluir com fases de funcionamento dele, mas para os últimos anos esta coincidência fortuita irá se tornar nebulosa face aos muitos deslocamentos e interferências – tanto internas, das instituições, como externas – que o laboratório iria sofrer.

Primeiro período: fundação, pesquisa e Instituto (1924 – 1932)

Narrar a história do Laboratório do Instituto de Psicologia representa percorrer uma trilha formada por três períodos diferentes, combinando rupturas, vínculos e alguns personagens característicos do seu processo de formação e encerramento.

A década é a de 1920. Um dos primeiros figurantes nesta composição histórica foi o diretor da Colônia dos Psicopatas do Engenho de Dentro, Gustavo Riedel. Segundo Centofanti (2004), ele monta um laboratório na própria colônia, com o apoio financeiro da fundação Gaffrée-Guinle, composto por equipamentos adquiridos das firmas Boullitte, de Paris, e Zimmermann, de Leipzig, conhecidas por fornecerem instrumentos para laboratórios de Psicologia pelo mundo. Mas o protagonista principal só viria em 1924, quando Waclaw Radecki - um psicólogo polonês contratado

por Riedel - organiza o funcionamento de um laboratório de psicologia nas dependências da Colônia. Podemos afirmar o protagonismo porque essa criação torna-se tão indissociável de seu criador, a ponto de Penna (1992) dizer que “Radecki é o laboratório”, clara operação historiográfica do presente sobre um personagem-chave da história.

As principais funções estabelecidas no laboratório se resumiam a: instituição auxiliar médica, auxiliar de necessidades sociais e práticas, núcleo científico e centro didático para formar os técnicos brasileiros. Penna (1992) descreve as publicações registradas nos “Annaes da Colonia de Psicopatas”, referentes aos anos de 1928 e 1929: são exames realizados em adultos e crianças, testes, cursos e conferências, trabalhos científicos sobre memória, psicotécnica, pensamento, atenção e percepção. Cabe citar que o uso do laboratório servia em grande parte à Colônia de Psicopatas, mas tinha parte de seu uso encabeçado por Radecki para pesquisas particulares – a saber, a criação de um sistema de Psicologia de sua autoria, denominado Discriminacionismo Afetivo.

Grande parte desses resultados são garantidos pelo acervo numeroso e diversificado de instrumentos, como estesiômetros, polígrafos, oscilômetros e muitos outros, que tinham serventia tal como descrita por Centofanti: “Todos eles, conforme o problema formulado pelo pesquisador, serviam para os mais diversos estudos experimentais – sensações musculares estáticas e cinestésicas, reflexos, atenção, associação, discriminação, memória, pensamento, processos afetivos etc.” (Centofanti, 1982, p. 184).

Alguns dos nomes figuram notadamente nesse cenário laboratorial, nas funções de assistentes e colaboradores de Radecki: Nilton Campos, Lucília Tavares, Euríalo Canabrava, Edgar Sanches e Jaime Grabois. Este último será um importante informante para um texto de referência, como o de Centofanti (1982).

Em 1930, Radecki busca novos rumos para seu trabalho. Após uma ida à Europa para estudos, em 1927, iniciam-se os preparativos para uma virada no laboratório. Trabalhos começam a ser produzidos, pesquisas se aceleram e aliados são recrutados, tudo para um plano de converter o Laboratório da Colônia de Psicopatas do Engenho de Dentro em um Instituto de Psicologia. Vislumbrando a possibilidade dentro da Reforma Francisco Campos, que regulava as linhas gerais do ensino superior e a criação da Universidade do Rio de Janeiro, Radecki tentava aninhar seu Instituto de

Psicologia dentro da Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Centofanti busca descrever o jogo de interesses:

Em tal estágio de desenvolvimento de seu trabalho, Radecki começou a se interessar por uma dimensão maior. Afinal, um laboratório de psicologia, dentro de uma colônia de psicopatas, ver-se-ia reduzido aos limites que os fins a que fora destinado o obrigariam. (Centofanti, 1982, p. 188)

Dessa forma, através de seus contatos e intensas negociações (espaço na colônia, financiamento da Gaffrée-Guinle, busca por colaboradores e produção científica), Radecki ampliou o laboratório a ponto de justificar a criação do Instituto. Este, porém, duraria apenas sete meses, tendo sua curta duração dentro do ano de 1932, quando o Instituto de Psicologia foi fundado e fechado. Centofanti (1982) sugere que o Instituto foi fechado por não ser capaz de se manter financeiramente, bem como por não interessar a alguns setores específicos, como a Psiquiatria da época e grupos católicos ligados à Psicologia.

Ao longo desse período, o laboratório apresentou-se basicamente como instrumento para a Colônia de Psicopatas e, aos poucos, como base para as pesquisas do psicólogo polonês Waclaw Radecki. Tivemos acesso a parte de seus escritos e alguns sugerem um uso ativo do laboratório para fomentar seu Discriminacionismo Afetivo, sistema que levou adiante nos anos seguintes. Após o fechamento do Instituto de Psicologia, mudou-se para a Argentina e para o Uruguai, para onde levou seus escritos, publicou um Tratado de Psicologia advindo, em grande parte, das pesquisas realizadas na Colônia e, por fim, fundou um centro de estudos que culminaria em outro Instituto de Psicologia, na Universidade do Brasil.

Segundo período: resgate, desativação e mudança (1937 – 1964)

Na trilha cheia de sinuosidades seguida pelo laboratório, há um momento de interrupção de cinco anos após o seu fechamento, em 1932. O espaço perde o seu sentido inicial, vinculando-se ao centro de psiquiatria da Colônia e é usado para aulas demonstrativas pelos auxiliares de Radecki.

Mas essa situação de retrocesso encontra seu fim na iniciativa de Jaime Grabois e Euríalo Cannabrava de (re)criar o Instituto de Psicologia

em 1937, prevista pela organização da Universidade do Brasil. Mediante tal conquista, o laboratório foi incorporado e seu novo diretor, Jayme Grabois, providenciou imediatamente a transferência dos instrumentos da Colônia para a sede da Universidade do Brasil, localizada no centro da cidade. Centofanti (1982) indica que Grabois foi diretor do Instituto de 1937 a 1945, quando então foi afastado. Nesse período, ministrou cursos durante os anos de direção, tendo inclusive nomeado um auxiliar como conservador do laboratório.

Os materiais eram utilizados nas atividades da prática de ensino e pesquisa psicológica e deram um significado de completude³ ao Instituto. Ao menos no que tange aos informantes mobilizados por Centofanti (1982): “O instrumental, trazido do Engenho de Dentro e os novos aparelhos ali projetados tornaram o instituto bastante completo. Este instrumental foi fartamente utilizado nos cursos promovidos pelo instituto e em pesquisas.”. Este relato, obtido por Centofanti através do próprio Jaime Grabois, supostamente indica atividade do laboratório, mas outras fontes não apontam para esse sentido⁴.

Porém, a situação do laboratório muda quando Nilton Campos assume, em 1948, a direção do Instituto. Tendo tido desavenças com Radecki (Centofanti, 1982, p. 198), ele já havia mudado os rumos de sua formação, tendo abandonado as vias experimentais da Psicologia e concentrado inteiramente seu interesse na Filosofia. Dessa forma, Centofanti relata que Campos fechou o laboratório, tornando-o peça de museu⁵. Essa marca permaneceu mesmo após seu falecimento, em 1963, quando Antônio Gomes Penna assumiu a direção do Instituto. Para pesquisar essa época, temos apenas os *Boletins do Instituto de Psicologia*, periódico fundado por Penna em 1950.

³ A existência de aparatos como os do laboratório poderia justificar a ideia de um “Instituto”, visto que tinha este nome por ser voltado à pesquisa, além de os laboratórios serem notórios por funcionarem como lugar de pesquisa científica por excelência.

⁴ Conforme relatos informais de ex-professores e colaboradores, o Instituto, nesta época, era esvaziado de maiores atividades. Resta-nos, com a pesquisa ainda em curso, checar tal informação.

⁵ Curiosamente, nos *Boletins do Instituto de Psicologia*, Campos (1953, pp. 1-3) dedica um Necrológio à ocasião da morte de Radecki, tecendo inúmeros elogios acerca de sua jornada como “instigador da experimentação psicológica de alto nível”, possuindo um “espírito de dedicação ao trabalho científico” e sendo o “grande mentor da investigação psicológica no Brasil”.

Os Boletins foram uma publicação interna do Instituto de Psicologia durante os anos de 1951 a 1973, e servia aos professores e colaboradores para publicarem seus escritos, aulas, conferências e demais atividades. O grosso das publicações se constitui de artigos breves sobre temas diversos (normalmente confluindo com a área de interesse de cada professor ou colaborador⁶) e alguns informativos (conferências de Campos em alguns congressos e eventos e prova de admissão para professor do Instituto, por exemplo).

Não encontramos nenhum indício claro de atividade frequente do laboratório nos 23 anos de Boletins, à exceção de três artigos publicados em 1969, 1971 e 1972, por Ued Maluf, que relatavam estudos sobre percepção em planárias. Há também um artigo publicado por Rolf Preuss em 1972 sobre detecção de radiação ionizante por ratos e um artigo publicado em 1964 por Faria Goés Sobrinho sobre condicionamento e aprendizagem. Temos apenas 5 indícios claros de pesquisa experimental que indicam possível atividade do laboratório em 23 anos de Boletins, o que nos faz crer que seu uso era ou diminuto ou até mesmo nulo.

O problema aumenta, pois o segundo período do laboratório vai até 1964, ano em que o Instituto de Psicologia muda de lugar e de casa, sediado, então, na Praia Vermelha e, a partir de 1967, torna-se parte da renomeada Universidade Federal do Rio de Janeiro, antiga Universidade do Brasil. Dessa forma, tecnicamente nenhuma produção laboratorial teria sido publicada à época do IP da Universidade do Brasil. No entanto, iremos considerar tais publicações pertencentes a ele, ainda que fora do segundo período por nós demarcado, por fazerem parte de uma determinada prática que acompanhou o Instituto em seu descolamento e nos primeiros anos de seu terceiro período.

No entanto, cabe citar que, ainda que o laboratório parecesse estar desativado, o Instituto de Psicologia tinha uma fortíssima inclinação para trabalhos psicométricos. Nos 23 anos de Boletins, é fácil encontrar uma série de estudos com escalas, testes, listas e aplicações da Psicologia no

⁶ A título de curiosidade, alguns temas e seus autores: Antônio Gomes Penna escrevia sobre História da Psicologia e sistemas psicológicos; Eliezer Schneider sobre Psicologia Social; Nilton Campos sobre Fenomenologia e Filosofia; Octávio Soares Leite sobre Positivismo Lógico e Filosofia; Ued Maluf sobre Psicometria e Fenomenologia. Havia inclusive traduções como do *De Anima* de Aristóteles.

contexto da testagem psicológica. Ainda que não laboratorial, o Instituto buscava, em algumas vertentes, parear-se ao que era estabelecido como rigor científico em algumas Psicologias da época.

Recentemente, pudemos obter novos documentos que trazem luz ao problema da produção do laboratório. O professor Marcos Jardim, aluno da terceira turma do IP-UFRJ (correspondente ao terceiro período do laboratório), cedeu-nos um livro que lista todas as linhas de pesquisa correntes na UFRJ à época de seu lançamento, e na seção reservada ao Instituto de Psicologia estavam listadas quatro linhas, que exporemos a seguir. Cada projeto tem sua existência justificada a partir de trabalhos publicados nos Boletins.

À época (que acreditamos ser entre 1950 e 1960), o diretor do Instituto era o professor Carlos Sanchez de Queiroz. Todas as linhas são alocadas sob o título “Divisão de Psicologia Experimental”. Quatro professores são citados como responsáveis pelas linhas: Ued Maluf, Roberto de Souza Bittencourt, Yolanda Schneider e Octávio Soares Leite, e em seguida listam-se alunos participantes dos projetos.

A linha do professor Ued Maluf tinha como tema “Determinação dos fatores básicos da personalidade, segundo os estudos analítico-fatoriais do grupo de Illinois, que seriam críticos para o sucesso nas principais profissões liberais”. Listam-se 5 trabalhos selecionados ligados à pesquisa (um sobre investigação da personalidade, um sobre uma bateria de testes de seleção e três sobre uma nova forma de psicoterapia).

A linha do professor Roberto de Souza Bittencourt tinha como tema “Homossexualismo”. Quatro trabalhos seus, de 1959 a 1961, justificam sua linha de pesquisa, e versam sobre Desenvolvimento, Personalidade e Psicanálise (à época chamada de “Psicologia Profunda”).

A linha da professora Yolanda Schneider tinha como tema “Determinar estereótipos da mulher predominantes em nosso meio. Investigar a sobrevivência de certas ‘imagens’ da mulher e sua influência no comportamento, e em particular na formação das atitudes misogínicas”. Esta é a única linha de pesquisa justificada com um trabalho fora dos Boletins, de título “O Papel da Psicologia na Ginecologia”, publicado nos Anais Brasileiros de Ginecologia, em 1953.

Por último, a linha do professor Octávio Soares Leite tinha como tema “Pesquisa piloto sobre homossexualismo: Consiste em definir operacionalmente certos critérios de medida de masculinidade, de interesses sexuais e quantidade de neurose e testar hipóteses específicas sobre variáveis hormonais, perceptíveis e neuróticas no homossexualismo”. Seus trabalhos são sobre a padronização de um questionário de personalidade e medidas de resposta pupilar e ataxia.

Tais trabalhos, no entanto, parecem não justificar uma linha experimental que supusesse um laboratório em funcionamento. Com os aparelhos antiquados existentes, alguns ainda da época de Radecki (estesiômetros, dinamômetros e outros instrumentos mais ligados a linhas de pesquisa em psicofísica), é difícil imaginar como os aparelhos auxiliariam as linhas de pesquisas descritas. Como dissemos anteriormente, sugerem, sim, uma forte tradição experimental vinculada à Psicometria, claramente evidente nas pesquisas de Ued Maluf e Octávio Soares Leite, mas não indicam uso do laboratório (ao menos não em sua totalidade ou potencialidade). Possivelmente existia uma atividade experimental, mas não necessariamente laboratorial. Sendo o foco de nossa pesquisa o laboratório, escolhemos por deixar a existência ou não da atividade experimental em suspenso por ora.

Temos, portanto, um segundo período também marcado por leis e alianças: as negociações dos antigos assistentes culminaram na herança dos instrumentos de Radecki para o novo Instituto, em âmbito acadêmico. Porém, tal âmbito foi novamente desviado, pois não pareceu interessar à própria comunidade para a qual ele serviria. Guardado, ou nas palavras de Centofanti, “musealizado”, vislumbraria algum uso apenas com o aparecimento de novos personagens e fatores.

Nessa fase do Instituto, observamos o resgate do objetivo de Radecki de criar um centro de pesquisas em Psicologia, mas ainda sem formação de psicólogos. Muito foi produzido academicamente, mas o laboratório especificamente não apareceu como personagem relevante nessa fase da história do Instituto. Tal período se fecha como o mais difícil de ser historiografado, tendo apenas os Boletins do Instituto de Psicologia como testemunho, cabendo a nós ainda a tomada de relatos de personagens importantes dessa época, mesmo que raros.

Terceiro período do laboratório: reativação, ensino e desativação (1964 - 1990)

Historiar o terceiro período do laboratório, que vai desde 1967 até os anos 90, tem sido uma tarefa laboriosa, pela dificuldade de contatar alguns dos poucos personagens componentes da última fase. Há, no entanto, pessoas que chegaram a utilizar o laboratório antes de seu fechamento: os ex-professores Nilton Pinto Ribeiro Filho⁷ e Cynthia Clark. Deles, extraímos o testemunho de Cynthia Clark, bem como de alguns alunos que os conheceram, como Rosinda Oliveira e Marcos Jardim, ambos ex-alunos do Instituto e atualmente professores da casa. Portanto, para o último período, iremos nos valer principalmente de testemunhos obtidos em entrevistas.

Vale lembrar que, nessa época, a Universidade do Brasil transformou-se em Universidade Federal do Rio de Janeiro através de decretos-lei de 1967. Contribuíram também a regulamentação da profissão de psicólogo em 1962 e a criação do curso de Psicologia na FNF (Faculdade Nacional de Direito), em 1964. Novamente os decretos-lei entram em cena e mostram-se particularmente importantes no desenrolar dos fatos a seguir.

A década é a de 1960. O laboratório, situado na Praia Vermelha, ganha sugestivamente a sala do antigo necrotério do hospício, como espaço de acomodação dos equipamentos. Segundo Clark, em 1970 houve uma última compra de instrumentos da empresa americana Lafayette, a qual constituía setenta por cento do maquinário existente (sendo possivelmente a outra parte ainda sobra dos tempos de Radecki), e não havia verba para a manutenção da aparelhagem. Um elemento interessante nos foi apresentado através da professora Cíntia Clark: uma foto de um dinamômetro, ainda conservado, pertencente ao laboratório, com uma inscrição, “nº 194”. O dinamômetro jaz em posse da professora, e nos indica que a aparelhagem do laboratório deveria chegar a quase duzentos itens.

Conta a professora Cynthia que os laboratórios de psicologia da época eram, em sua maioria, nos moldes skinnerianos (vinculada e estudos de aprendizagem) por serem baratos na manutenção e cumprir a exigência de um laboratório para a prática de ensino. Porém, o do Instituto de Psicologia da UFRJ tinha um diferencial: a diversidade de equipamentos forma-

⁷ Infelizmente, enquanto esta pesquisa estava em curso, o professor Nilton veio a falecer, em julho de 2013. Tal acontecimento apenas reforçou a dificuldade de nossa pesquisa.

va, de fato, um laboratório de psicologia mais completo, inclusive sendo visitado e fotografado por interessados da Alemanha, que tinham grande interesse em conhecê-lo, uma vez que continha instrumentos raros vindos da empresa Zimmermann, de Leipzig.

Apesar de bem instrumentado, de acordo com Clark, o laboratório se arrasta numa situação nova, tal qual anuncia o final da segunda fase, pois já não cumpre mais com sua função inicial das outras fases, sendo utilizado como sala de aula para atividades práticas de algumas disciplinas, como: percepção, motivação e emoção, pensamento e linguagem. “O laboratório era usado para fins didáticos, pois estava tão defasado que não dava mais para produzir com aqueles equipamentos”, afirma Clark sobre a sua serventia. Confirmamos tal informação com Rosinda Oliveira, aluna de Clark durante a década de 1980 e atual professora do Instituto: “O laboratório era usado para fins didáticos. Lembro de reservar a sala para estudos experimentais. O Instituto não tinha vocação para a Psicologia Experimental, no entanto.”

Mesmo diante da necessidade de laboratórios em Institutos de Psicologia, suas atividades são relegadas ao segundo plano e sucumbem em meio à obsolescência e ao desinteresse político, expõe Clark: “Além de um laboratório ultrapassado, não acompanhamos a evolução da tecnologia e da psicologia que permite a investigação de determinados processos, sem falar que não havia interesse em manter o laboratório”. As únicas evidências de possível uso do laboratório (não confirmado) para fins de pesquisa experimental encontram-se nos 5 artigos já citados publicados por Maluf, Sobrinho e Preuss, entre 1964 e 1973.

Findamos, portanto, o terceiro período, que culmina no fechamento do laboratório, indicado por Clark como sendo por volta do início dos anos 1990. Um laboratório marcado por um cunho didático, no ensino das atividades científicas da comunidade através do ensino, mas sem aliados, interesses públicos e conceitos fortes que amarrassem suas atividades. Portanto, sem circular.

Reforçamos o relato de Clark acerca da falta de interesse e financiamento como principais motivos para o fechamento do laboratório, mas atentamos para um detalhe sociotécnico: com o ganho de força que as Psicologias de cunho Cognitivista tiveram, a partir de 1950, muito começou a se produzir através de modelos computacionais. O labo-

ratório do Instituto, no entanto, respondia a uma tradição de virada do século, o que o fez obsoleto frente às práticas atuais. A sentença de Rosinda Oliveira sobre o Instituto “não ter vocação experimental” provavelmente corrobora essa situação, mas há que considerar certos modos novos de técnicas de inscrição e mobilização do mundo nos saberes e práticas psi.

Conclusão

O Laboratório do Instituto de Psicologia da UFRJ detém uma longínqua história, riquíssima em detalhes, mas ainda obscura em alguns pontos. Porém, fica evidente sua singularidade histórica: mistura-se durante bom período com a própria história da formação em Psicologia no Rio de Janeiro.

O laboratório caracterizou-se por ter um intenso trânsito: muitos personagens definiram seus usos e funções em todos os três períodos, notadamente Waclaw Radecki e Nilton Campos, o primeiro fundando um laboratório de cunho experimental, e o segundo engavetando este uso ao musealizá-lo. Apenas Ued Maluf parece, em 1970 ativar seus usos para produção de conhecimento, mas a baixa publicação talvez indique que o laboratório já não era mais produtor de conhecimento validado como científico, mas sim um centro didático para as disciplinas básicas de Psicologia Geral e Experimental. Seu trânsito não foi da ordem do uso, mas de seus deslocamentos e mudanças de configuração, pois ele mudou de funções, localidades e de estrutura ao longo do tempo.

Também foi definido por seus instrumentos vindos direto da Alemanha, em 1920, alguns dos quais subsistiram até 1970 e 1980, durante os últimos usos do laboratório. Porém, ao longo do tempo, não eram tão usados nas práticas do laboratório: no segundo período, na gestão de Campos, eles já não tinham mais uso e muitos foram musealizados. Foram resgatados para uso pelos professores do laboratório do terceiro período, mas já eram minoria, constituindo talvez apenas 30% do cabedal de instrumentos, segundo Clark. Revelam-se, também como pouco prioritários, pois mesmo com a compra de 1970 não havia verba para sua manutenção. Curiosa repetição do problema que Radecki enfrentou com seu Instituto: ambos não tinham verba suficiente para se manterem e ambos não ge-

ravam renda para sua manutenção, além de não despertarem interesse.

Por fim, temos os decretos-lei importantes para o laboratório. Por vezes fecharam e abriram Institutos, inauguraram etapas e as findaram. Algumas leis foram feitas por conta de aliados interessados no Instituto, que carregou consigo o laboratório. Porém, com o tempo, cada vez menos o Instituto ligava-se ao laboratório: Se foi a base do primeiro Instituto e legitimou a criação do segundo, serviu ao terceiro apenas como prática de ensino. Um decaimento de sua importância gradual, ainda que fosse um legitimador das atividades dos três Institutos.

Concluimos nossa análise percebendo que o laboratório circulou, como propôs Latour (2001), pelos cinco círculos do sistema circulatório. Porém, a circulação que no início rendeu-lhe força foi enfraquecendo, o que tornou difícil ligar tantos fatores unidos. Perdendo sua força vinculante e seu circuito, encontrou seu fim. Vimos também a operação da qual Certeau tratava, ao passo que o laboratório constituiu-se de várias materialidades e práticas, as quais organizamos nesta proposta de história: instrumentos, pessoas, leis, lugares, todos personagens diversos dessa fabricação. Porém o aspecto mais interessante desta operação histórica é buscar saber porque este espaço, o laboratório, exerce tal fascínio junto aos pesquisadores em História da Psicologia. Quiçá a busca de uma origem ou legitimação às práticas deste campo. Mas que podem ceder espaço a outras operações, que talvez revelem o seu espaço frágil, precário e, principalmente, raro diante de uma extensa rede que os (i) mobilizaria. Talvez seja este tipo de operação histórica que gostaríamos de ativar e de ver mais presentes nos atuais estudos de História de Psicologia no Brasil.

Referências

- Campos, N. (1953). Necrológio Waclaw Radecki (1887 - 1953). *Boletim do Instituto de Psicologia*, 3(3), 1-3.
- Centofanti, R. (1982). Radecki e a psicologia no Brasil. In M. A. M. Antunes (Org.), *História da psicologia no Brasil: primeiros ensaios* (pp. 177-208). Rio de Janeiro: EDUERJ/Conselho Federal de Psicologia.
- Certeau, M. (1976). A operação histórica. In J. Le Goff & P. Nora (Orgs.), *História: novos problemas* (pp. 17-48). Rio de Janeiro: Francisco Alves.

- Latour, B. (2001). O fluxo sanguíneo da ciência: um exemplo da inteligência científica de Joliot. In B. Latour (Org.), *A esperança de Pandora* (pp. 97-132). Bauru, SP: Edusc.
- Penna, A. G. (1992). Sobre a produção científica do laboratório de psicopatas da Colônia do Engenho de Dentro. In A. G. Penna (Org.), *História da psicologia no Rio de Janeiro* (pp. 31-74). Rio de Janeiro: Imago.

Ressonâncias do pensamento de Michel Foucault no Brasil - para além das categorias sociológicas

Heliana de Barros Conde Rodrigues

Introdução

Com base em problematizações surgidas ao longo de pesquisa anterior, voltada para a caracterização das cinco visitas de Michel Foucault ao Brasil, o presente texto visa a delimitar, como aspecto fundamental de uma investigação em curso, um modo singular de aproximação aos efeitos e às ressonâncias do pensamento do filósofo francês em nosso país.

Para tanto, algumas categorias de cunho sociológico (melhor dizendo, ligadas à sociologia de inspiração durkheimiana) – recepção, penetração e difusão –, habitualmente empregadas em investigações do mesmo tipo, estarão sob visada crítica. Como alternativa, será priorizada uma abordagem fundada em dispersões, anexações e permeabilizações, conforme sugerida pelo próprio Michel Foucault ao longo de entrevistas e debates. Nesse intuito, categorias como “profanação da ‘sociedade como um todo’”, “acontecimentalização”, “problematização” e “temporalidades não cronológicas” serão postas em discussão na qualidade de ferramentas virtualmente aptas a conferir novo estatuto aos estudos de história dos sistemas de pensamento.

Passos e descompassos

Em pesquisa concluída, *Michel Foucault no Brasil: presença, efeitos e ressonâncias*, foram exploradas as cinco visitas do filósofo a nosso país (1965, 1973, 1974, 1975 e 1976). Para tanto, três diretrizes nos serviram de ancoragem: a constituição de uma audiografia, ou seja, de uma caracterização do modo como Foucault ocupou, entre nós, os espaços de fala (Artières, 2006); uma avaliação crítica da função desempenhada pelas

viagens na produção foucaultiana (Gondra & Kohan, 2006); e, em especial, uma ênfase nos dispositivos de poder em que Foucault se viu imerso, levando-se particularmente em consideração que todas as visitas ocorreram durante os anos da ditadura militar (Foucault, 1979a). Apresentaremos, de início, alguns aspectos investigados com apoio em tais diretrizes que, paralelamente, abriram caminho à elaboração de categorias analíticas, objetivos e procedimentos para uma nova pesquisa, ainda em curso, a serem detalhados na sequência do texto.

Em 1965, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL-USP) recebeu Foucault como uma continuidade do que ali há muito se praticava: a “análise interna” de textos filosóficos e literários, então posta na ordem do dia como “método estrutural”. Mais perturbadoras do que as famosas *epistemes* de *As palavras e as coisas* – livro em preparo, sobre o qual versaram as conferências do filósofo – eram as frequentes incursões do aparato repressivo sobre a Universidade.

No entanto, essa presumida continuidade com os cânones defendidos pela missão francesa, tão importante para a consolidação da FFCL-USP entre as décadas de 1930 e 1960, rompe-se mediante alguns acontecimentos. Segundo fontes documentais, é Foucault quem afirma, talvez ironicamente, ser a faculdade paulistana “um bom departamento francês de ultramar” (Ribeiro, 2005; Rodrigues, 2010a). Com isso, convida a que obras como a de Arantes (1994) ponham em questão as certezas ali vigentes, principalmente quando comparadas às práticas do grupo Clima – uma filosofia uspiana voltada à análise do cotidiano (Pontes, 1998) – e às do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) – organização carioca interessada em formular projetos políticos para o Brasil, dizimada com o golpe de 1964 (Toledo, 1982).

Porém, Foucault não conviveu sequer com o grupo Clima, que à época se encerrava (Rodrigues, 2012a). E vale lembrar que *História da Loucura* apenas começa, então, a deixar as empoeiradas prateleiras da seção de História das Ciências em direção às ruas, carregado pelos antipsiquiatras ingleses. Sendo assim, Foucault é mais absorvido, naquele momento, pelas polêmicas epistemológicas em torno do Estruturalismo, por exemplo, do que por suas explosivas contribuições aos movimentos de desinstitucionalização psiquiátrica.

Em 1973, quando retorna ao Brasil, ele já é “outro”: chefiara o Departamento de Filosofia da Universidade de Vincennes, fora eleito para o *Collège de France*, criara o Grupo de Informação sobre as Prisões (GIP). Conquanto a Literatura já não o entusiasme como na década anterior, o convite ao Rio de Janeiro provém do Departamento de Letras da Pontifícia Universidade Católica (PUC-RJ), através de seu diretor, Affonso Romano de Sant’Anna.

Muito se falou, nos últimos tempos, das desordens promovidas pelo filósofo nessa temporada carioca: escapadas à Lapa, contatos extra-oficiais com estudantes e esdrúxulas consultas, com ar de mistério, sobre o Estruturalismo (Sant’Anna, 2010). Mas há surpresas maiores: a série de conferências “A verdade e as formas jurídicas” pouco se assemelha ao epistemofílico *As palavras e as coisas*, remetendo decididamente aos dispositivos de saber-poder (Foucault, 1974/1996); o grupo que se acerca de Foucault e com ele desenvolve uma mesa redonda incorpora muitos ‘psi’ e outros interessados no tema da subjetividade, dentre os quais Helio Pellegrino, Chaim Katz, Roberto Machado, Luís Felipe Baeta Neves, Luís Alfredo Garcia Rosa e Magno Machado Dias.

Acrescente-se que Foucault já não é, entre nós, um ilustre desconhecido: as editoras Tempo Brasileiro (Foucault, 1968; 1971a; 1972) e Vozes (Foucault, 1971b; 1971c) haviam se encarregado de publicar entrevistas, artigos e livros. *História da Loucura* se tornara referência corrente, mediante a tradução para o espanhol e/ou via divulgadores brasileiros. Assim, em lugar de aparecer como austero filósofo, ele é convocado a debater temáticas candentes da atualidade (o poder psiquiátrico, a indústria da loucura, a suposta revolução psicanalítica), passa a interessar a um público bastante diversificado e torna-se cada vez mais enigmático para as classificações disciplinares instituídas.

A viagem de 1973 prossegue com três dias em Belo Horizonte. Pesquisa na imprensa e entrevistas facultaram-nos minuciosa apreciação dessa estada (Penzim & Rodrigues, 2011), durante a qual Foucault fez conferências em hospitais psiquiátricos e realizou uma apresentação na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). De modo ainda mais intenso do que ocorrera no Rio, reluzem as aproximações ao filósofo que têm por base a crítica da psiquiatria. Ainda que a imprensa belorizontina exibisse uma atitude entre o total desconhecimento e o repúdio, professores

e estudantes preservaram memórias desse momento capazes de desen-caminhar o tempo cronológico (Cronos), produzindo inflexões em direção ao tempo oportuno (Kairós) e ao jorro imanente do tempo (Aión). Nesse caso, a presença de Foucault em BH costuma ser associada à de Franco Basaglia, datada de 1979.

A visita de 1974 talvez seja a mais conhecida, pelos impactos produ-zidos no movimento sanitário, que tentava resistir às tendências pri-vatizantes que prevaleciam sob o governo ditatorial. Paradoxalmente, os focos resistenciais tinham por *locus* privilegiado cursos de pós-graduação em “medicina social”, “medicina preventiva” etc., cuja abertura fora favo-recida pelo mesmo governo (Pécaud, 1990; Rodrigues, 2010b).

No Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado da Gua-nabara - UEG (atual Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ), Foucault pronuncia seis conferências, que sem demora circularam, mime-ografadas. Dentre elas, *O nascimento da Medicina Social* pode ser consi-derada a de maior impacto: o filósofo defende que a medicina moderna sempre fora “social”, sendo o colóquio médico-paciente apenas um, e não o mais importante, de seus aspectos; medicina e corpo são ditos “reali-dades biopolíticas” (Foucault, 1979b, p. 80), no que é hoje reconhecido como primeira menção a esse famoso conceito.

Não terá sido fácil acatar tais postulações, pois elas obrigavam os adeptos da medicina social, cujas palavras de ordem incluíam um radical contraponto à medicina individual, a reconhecer que seus discursos, pro-jetos e práticas talvez tivessem por solo aquilo mesmo que diziam comba-ter, ou seja, a produção de corpos úteis, dóceis, de força política reduzida. Mesmo a tese de Sergio Arouca, que abordava o “dilema preventivista” (Arouca, 2003), defendida em 1976 na Universidade Estadual de Campi-nas (UNICAMP), não se arrisca a incluir uma autocrítica fundamentada em *O nascimento da medicina social*. Embora Foucault seja um dos autores de referência do trabalho, suas contribuições restringem-se à análise do discurso preventivista; para a análise das práticas, apela-se a um marxista, Louis Althusser. Há, aparentemente, outro dilema em pauta: como aco-lher Foucault sem abandonar o marxismo?

A despeito disso tudo, a partir de então o pensamento foucaultiano se espria por âmbitos ainda mais variados. Conquanto os historiadores tardem a acolhê-lo (Rago & Rodrigues, 2011), os primeiros trabalhos vol-

tados à realidade brasileira logo virão, pela pena dos ‘psi’ e de filósofos a eles próximos: *Da(na)ção da norma* (Machado et al., 1978) e *Ordem médica e norma familiar* (Costa, 1979). Também ao final da década de 1970 será publicada a coletânea *Microfísica do poder* (Foucault, 1979c), composta de artigos, entrevistas e aulas.

Mas não nos apressemos em estabelecer um tranquilo diagnóstico de recepção, penetração e difusão do pensamento de Foucault no Brasil. Em 1975, quando, de novo a convite da USP ele retorna, as obras acima mencionadas ainda não vieram a público e, aparentemente, o que fora previamente combinado o aborrece, soando a repetição e mesmice: “Freud e Marx ao infinito” – escreve então a Daniel Defert (2002, p. 48).

Uma série de acontecimentos logo desmentirá essa apreciação. O avanço da linha (mais) dura do regime sobre pessoas suspeitas de ligações com o Partido Comunista conduz o filósofo, em 23/10/1975, à assembleia estudantil. No dia seguinte, a *Folha de São Paulo* noticia: “Michel Foucault... fez um pronunciamento de solidariedade aos estudantes. Disse, ainda, que pretendia suspender as aulas que está dando” (FSP, 24/10/1975, p. 17). No mesmo dia 24/10, agentes da repressão vão à TV Cultura para prender o jornalista Vladimir Herzog. Este consegue autorização para apresentar-se somente no dia seguinte à tristemente famosa Rua Tutóia e efetivamente o faz, na manhã de 25/10. No meio da tarde, de tão torturado, está morto. Se Foucault já pensava em suspender seu curso, não mais hesita em fazê-lo: em 27/10, irrompe uma greve na USP e ele lê um texto sobre o assassinato do jornalista, transformado em panfleto pelos estudantes. Em 31/10, está presente às exéquias de Herzog na Praça da Sé.

Embora se considerasse, desde então, seguido pelas forças de segurança, Foucault permaneceu no Brasil até 11 de novembro. Sabe-se, hoje, que estava sob vigilância mesmo antes do envolvimento nos protestos. Documento obtido no Arquivo Nacional, oriundo do Serviço Nacional de Informações (SNI), assim registra sua presença na assembleia universitária: “O nominado ... pertence à corrente anti marxista conhecida na França como Democrata Socialista. Foi manobrado a tomar posição contrária ao governo ... por Maria Sylvia de Carvalho Franco Moreira e Marilena Chauí ... conhecidas pela ação esquerdista na Faculdade”. Soa no mínimo paradoxal perceber que enquanto a intelectualidade brasileira discute

se Foucault é, ou não, marxista, o SNI se considere onisciente quanto às posições políticas por ele adotadas e disso se aproveite para condenar professores “esquerdistas”.

Após a interrupção do curso na USP, Foucault é procurado pela imprensa alternativa, no caso o periódico *Versus*. No primeiro número dessas “páginas da utopia” vem à cena uma longa entrevista. Diferentemente do que ocorria na grande imprensa, na qual seus aspectos “físico-morais” costumavam ter primazia, Foucault pôde, então: apresentar a *Microfísica do poder* em contraposição às perspectivas marxistas e estruturalistas; aclamar *O Anti-Édipo* como a primeira crítica de esquerda dirigida à Psicanálise; exprimir seu cansaço com a dupla Marx e Freud; defender as lutas minoritárias; afastar o intento de *Vigiar e Punir*, recém-publicado na França, de mera reforma das prisões, associando-o ao questionamento de todos os micropoderes vigentes.

Indagado sobre seus métodos de trabalho, afirma: “Minha história pessoal não tem grande interesse. A não ser pelos meus encontros, ou situações em que vivi” (Foucault, 1975/2007, p. 32). Face a perguntas sobre a Universidade, assevera: “Os ‘Baudelaires’ de hoje são professores na Sorbonne ... Ao mesmo tempo, desaparece o papel de ‘profeta universal’ do intelectual” (pp. 33-34). Finalmente, provocado por uma questão relativa à necessidade de uma síntese de saberes e lutas, conclui: “O que faz a síntese é o processo histórico... Se o intelectual quiser fazer a síntese dessas várias atividades ele retomará o seu velho papel solene e inútil” (p. 34).

Podemos reencontrar essas referências ao lugar específico do intelectual, articuladas à rejeição das sínteses totalizadoras, na entrevista concedida, ainda em 1975, ao *Jornal da Tarde*. Em resposta à pergunta “Como é possível que Foucault seja de esquerda?”, ele retruca:

Foi apenas após 1968, no curso desse processo que não constituiu exatamente o triunfo do pensamento marxista, mas que, ao contrário, foi um verdadeiro empurrão nele, que esses problemas [do hospital, da saúde, da psiquiatria, da prisão, da educação] passaram a ocupar a reflexão política. Pessoas que não se interessavam pelo que eu faço passaram de repente a me estudar. E eu me vi implicado com elas ... Como vocês querem: fui anexado, ou, a partir de um certo momento, recebi direitos de cidadania. (Foucault, 1975, p. 12)

Sabedores da intransigente defesa dos movimentos de minorias por parte do filósofo, os entrevistadores indagam se ela não seria incompatível com a crítica do humanismo. E Foucault assim contesta: “Se essas lutas são conduzidas em nome de uma essência determinada de homem, ... serão conduzidas em nome do homem abstrato, do homem normal, de boa saúde, que é o precipitado de uma série de poderes” (p. 13).

Ao longo dessa temporada, cumpre ainda evocar uma ida à UNICAMP, a convite do Centro Acadêmico. A tradução ficou a cargo do professor Luís Orlandi que, em entrevista, destaca:

Não me era fácil acompanhar sua fluêncianum certo momento, por exemplo, quando ele fez a crítica das sínteses totalizadoras, eu pude dizer a ele que minha tradução buscou especificar a crítica das sínteses reacionárias. Ele concordou, sorrindo e dizendo: é isso mesmo, somos contra as sínteses reacionárias¹.

Também a professora Mariza Corrêa (2001), em artigo de tom memorialístico, evoca essa presença em Campinas:

Foucault teve um grande impacto teórico sobre os pesquisadores brasileiros desde aquela visita e provocou também grande impacto em Dona Lola, empregada doméstica de minha casa, uma senhora negra, ao levantar-se cortesmente da almofada em que estava sentado, à sua passagem. (p. 16)

Já Plínio Wander Prado Júnior, então aluno da UNICAMP e hoje professor da Universidade de Paris VIII, assim se dirige, por *e-mail*, a Mariza Corrêa:

naquele clima terrificante de intimidação sob o qual vivíamos, Foucault teve a coragem de denunciar o crime [assassinato de Herzog] publicamente. A soirée que passamos com ele na casa de vocês resta para mim memorável ... A um dado momento ... tira do seu bolso um pedacinho de papel ordinário e amarrotado, desdobra-o e ... me pergunta se eu conheço os nomes escritos na folha, e se eles são realmente “bons”; no papel figuram, anotados à mão, três ou quatro nomes, eu me lembro de dois: Cartola e Néelson Cavaquinho².

¹ Entrevista realizada por Margareth Rago, via correio eletrônico, 14/06/2010.

² Correio eletrônico de Plínio Wander Prado Júnior a Mariza Corrêa, agosto de 2010.

Essas narrativas encaminham menos a uma “história pessoal” de Foucault do que a encontros ou situações por ele vividos e jamais desprovidos de interesse analítico, pois reativam: o gosto pelo contato não-oficial com estudantes; a rejeição às sínteses “reacionárias”; os nexos entre seu pensamento, o feminismo, os estudos de gênero; e o contato com a cultura brasileira extrauniversitária.

Vale adicionar que Foucault ainda esteve, em 1975, na UERJ (Macey, 1993, p. 350). Segundo Guilherme Castelo Branco, à época estudante de Filosofia, colegas o animaram a assistir à apresentação de “um professor francês”. Acrescenta lembrar-se menos do tema especificamente abordado que da ligação estabelecida por Foucault entre filosofia e vida – aspecto que teria marcado o hoje professor universitário para o resto de sua existência³.

Em 1976, Foucault volta pela última vez. Muito se tem falado em temores infundados quanto a tal retorno, visto que nenhum problema teria enfrentado. Ocorrências associadas a essa presença, porém, talvez mais confirmem as teorizações foucaultianas sobre os modos de exercício do poder do que descartem a vigilância sobre seus passos (Rodrigues, 2012b; 2012c).

Em Salvador, são discretíssimos, na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia (FFCH-UFBA), os cartazes que divulgam a primeira apresentação, em 25/10: “Hoje, conferência do Professor Foucault”, e nada mais. A grande imprensa não anunciou a chegada do filósofo à cidade, embora tenha publicado matérias *a posteriori*. A cobertura detalhada estaria a cargo da imprensa alternativa: o exemplar do periódico *Opinião* inclui, além da reportagem “Interlocutores ou inimigos?” (Amaral, 1976) – na qual a polêmica com o marxismo é reativada, somada a desencontros com o lacanismo –, um artigo sobre o vindouro *História da sexualidade 1* (Katz, 1976) e a tradução de um texto foucaultiano recente (Foucault, 1976).

Outras edições em alternativos baianos surgirão mais tardiamente: primeiro, três páginas em *Invasão*, “nanico” de exemplar único. A primeira pergunta dos entrevistadores é previsível: “Em que consiste seu pensamento, em linhas gerais?”. Não tanto a resposta: “Eu não funciono como um pensamento filosófico clássico como os grandes filósofos do século

³ Entrevista concedida a Heliana Conde e Maria Izabel Pitanga, 14/09/2011, Rio de Janeiro.

XX. Eu não tenho pensamento, tenho obsessões.” (Foucault, 1977a, p. 25). Pouco adiante, indagado sobre o materialismo histórico, a nitidez da réplica leva a suspeitar que Foucault apenas repete o muitas vezes dito, mas quase impossível de ser ouvido naquele momento brasileiro:

Podemos fazer dois usos diferentes do materialismo dialético ou histórico ... um que consiste precisamente em recodificar toda a história para reproduzir uma representação filosófica dela, e uma utilização metodológica, quase técnica, de um certo número de conceitos ... No primeiro caso, você tem o marxismo tal como é praticado nas universidades ... e no segundo caso, você faz um uso tático e estratégico do marxismo ... que permite decifrar uma situação, analisar um tempo histórico etc. (p. 25)

Mas será um periódico anarquista aquele que garantirá, embora com atraso, os mais preciosos registros da passagem pela capital baiana. Dividida em duas edições, a conferência *As malhas do poder* foi publicada em *Barbárie* (Foucault, 1981; 1982). Segundo Pereira (2010)⁴, se no início da década de 1980 o texto circulou de modo restrito, “seguiu sendo reproduzido através de processo xerográfico, tornando-se para alguns estudantes da FFCH uma espécie de texto *cult*, que vez por outra encantava quem o descobria ... ele continua sendo redescoberto por jovens, hoje mais que outrora” (p. 8).

De Salvador, Foucault segue para Recife. Antes de sua chegada, muitos compromissos tinham sido agendados com profissionais e acadêmicos, interessados em contatos mais próximos do que os possíveis em conferências oficiais. A oficialidade, entretanto, predominaria: segundo as lembranças de Silke Weber, sua anfitriã na cidade, às vésperas dos encontros alguém sempre telefonava para desmarcá-los, em claro indicativo do temor que as pessoas experimentavam em se verem associadas a Foucault. Este, que ignorava o que estava acontecendo, queixou-se do exagerado tempo livre de que dispunha, acusando os organizadores da temporada de o terem colocado em uma *cage d’or* – referindo-se à hospedagem no Hotel do Sol, não tão luxuoso assim, mas situado em frente à então paradisíaca Praia de Boa Viagem⁵.

⁴ Pereira, C. L. (2010). Apontamentos sobre os devaneios soteropolitanos do arquivista feliz. In Primeiro Encontro dos Programas de Pós-graduação da UFBA (trabalho completo, Salvador: UFBA), mimeo.

⁵ Entrevista concedida a Heliana Conde, 28/04/2010, Recife.

Depois de Recife, Foucault se dirige a Belém. Sua apresentação fora minuciosamente planejada, conforme relata o professor Benedito Nunes (2008):

para assegurar a presença de pessoas que tinham um conhecimento de francês e que estavam manifestamente interessadas, eu fiz uma relação que contava sessenta assistentes ... Foucault foi extraordinário ... Eu fazia a intermediação, as pessoas faziam as perguntas, eu traduzia, ele dava as respostas e eu passava para a assistência. (pp. 21-22)

A fidelidade da assistência não pôde garantir a sobrevivência desses ditos foucaultianos na Universidade Federal do Pará (UFPA): “Tivemos um jantar de despedida em um restaurante ... Ainda havia uma moça paulista que nos acompanhava sempre, e todas as fitas gravadas das palestras do Foucault foram roubadas do carro dela. (p. 22)

Talvez certa decepção se tenha seguido a essa ocorrência. Mas houve riscos de desaparecimentos outros:

Menos de uma semana depois ... fui chamado pelo diretor ... me dizendo que o SNI estava pedindo a relação dos frequentadores. Eu disse: ‘eu não dou a relação’. Saí de lá e fui diretamente falar com o reitor. Ele foi muito correto, e até corajoso. Ele me disse para não dar a lista ... Havia uma vigilância até nesse ponto. (p. 22)

Portanto, se Foucault não teve problemas para voltar ao Brasil, aqueles que dele se aproximaram poderiam tê-los experimentado, não fosse a conduta ética de alguns universitários de Belém.

O Foucault-corpo não mais regressou a nosso país. Porém, como até este ponto procuramos mostrar, na segunda metade da década de 1970 já havia entre nós tanto um corpus bibliográfico crescente (Foucault & Deleuze, 1974; Foucault, 1977b; 1978a; 1978b) como uma série seja de passagens, seja de entraves a seu pensamento, tanto no âmbito acadêmico quanto no extra-acadêmico. Tais circunstâncias nos conduzirão, em seguida, ao problema principal do presente texto, qual seja: de que maneira investigar os efeitos e as ressonâncias do pensamento de Foucault no Brasil?

Por novas peças

Sobre peça teatral exibida em dezembro de 2011, noticia a Gazeta do Povo:

Quantas vezes você já se sentou na plateia de uma palestra e se irritou com a profusão de citações de autores que desconhece? ... A situação ... vira uma sátira nas mãos de Alessandra Colasanti, autora, diretora e atriz de 'Anticlássico'. ... Vestida como uma bailarina em vermelho saída de um quadro de Edgar Degas, a atriz profere uma palestra com moldura intelectual, mas que não tem pé nem cabeça. ... A certo ponto, ... conta uma anedota de uma suposta visita de Michel Foucault ao Rio de Janeiro. O venerado filósofo francês se torna então referência recorrente Ela encerra a peça abrindo para perguntas da plateia (em Curitiba ninguém disse um "a"). Ela mesma simula perguntas complexas que teriam vindo de crianças e adolescentes superdotados.⁶

Não à toa, é justamente Foucault o personagem escolhido para a sátira: de um lado, por ser um nome presente em qualquer curso universitário ou movimento social que se preze; de outro, porque trazê-lo à cena é, por vezes, capaz de emudecer interlocutores que não se considerem superdotados.

Brincadeiras à parte, remete-se ao conectivo **e**, tão frequentemente associado ao nome do filósofo, fazendo-o bifurcar. Num primeiro aspecto, Foucault promove modulações: a tudo se conecta, dentro da academia ou fora dela, facultando, inclusive, que esses dentro e fora percam seus contornos. Numa segunda direção, contudo, ao invés de promover diluição de fronteiras, o **e** que se acrescenta a seu nome faz-se a marca de um panteão: trate-se de saberes, práticas ou movimentos, verem-se associados a Foucault os estratifica (e também a ele).

A *intelligentia* satirizada no espetáculo teatral acima mencionado talvez preferisse, em relação ao que ora trazemos a debate, um encaminhamento mais simples, pois o que está em pauta muito se aproxima de um tema considerado mais clássico que anticlássico: a recepção, penetração e difusão do pensamento de Foucault no Brasil. Aos eventuais escapes

⁶ Disponível em <http://www.gazetadopovo.com.br/cadernog/conteudo.phtml?id=1095978>, acesso em 5/3/2012.

em relação a esse pressuposto nos dedicaremos de agora em diante, lançando mão, para tanto, de novas peças ou ferramentas.

Alguma coisa de intermédio

A construção das categorias analíticas a empregar na pesquisa hoje em curso, relativa aos efeitos e às ressonâncias do pensamento de Michel Foucault no Brasil, foi em muito favorecida pela leitura da tese-livro *De vagos y maleantes. Michel Foucault en España* (Galván, 2010). Chama atenção, inicialmente, a apresentação do trabalho, a cargo de Francisco Vazquez Garcia, que arrisca um contraste: coexistiriam em solo espanhol duas séries de intelectuais interpelados pelo pensamento de Foucault, apelidáveis, respectivamente, “foucaultistas” e “foucaultianos”. Os primeiros estariam empenhados em decifrar os textos do ‘mestre’, visando a enquadrá-lo em algum dos “ismos” que fazem a fortuna da história oficial da Filosofia; já os últimos utilizariam a “caixa de ferramentas” montada por Foucault para efetuar pesquisas empíricas em conexão com uma interrogação crítica do presente. Conquanto essa diferenciação soe demasiado definitiva, excessivamente acabada, ela evoca alguns dos pontos levantados ao longo da seção precedente: também no Brasil, agentes, disciplinas e movimentos sociais eventualmente reivindicam, quanto a Foucault, prioridades e/ou fidelidades, por mais que este sempre tenha procurado manter-se “sem um rosto”, inclassificável.

Em lugar da cisão consumada entre foucaultistas e foucaultianos proposta por García, Valentin Galván prefere outro caminho: seu “ensaio”, como o chama, tem por meta analisar as leituras e os leitores que acolheram a obra de Foucault na Espanha, nos âmbitos extra-acadêmico e acadêmico. Trata-se, por conseguinte, de um estudo de recepção, penetração e difusão – categorias que, se não são de todo más, parecem-nos algo perigosas. Galván está ciente dos riscos que corre. Mais, no entanto, das armadilhas implicadas na separação entre a academia e seu ‘outro’, como nos adverte desde a introdução:

Autores e temas que eram extra-acadêmicos foram enobrecidos, oficializados e convertidos em acadêmicos à medida que declinava a existência de uma série de publicações extra-acadêmicas da esquerda alternativa, ao passo que esses jovens professores conseguiam fazer valer suas estratégias no campo acadêmico, adquirindo posições de prestígio e poder. (Galván, 2010, p. 12)

Visivelmente, estamos diante de uma investigação que segue o modelo da Sociologia do Conhecimento de Pierre Bourdieu, de estirpe durkheimiana. Apesar da riqueza das fontes consultadas, o texto de Galván, como que por si só, vai-se inclinando numa direção quase exclusivamente acadêmica: se nas seções relativas a psiquiatria, prisões e sexualidade ainda aparecem os movimentos sociais, na dedicada à educação nada ficamos sabendo das lutas em torno da questão em solo espanhol. Uma observação do próprio autor nos oferece pistas quanto a esse “minguar” progressivo: “Centrar-nos-emos na temática da educação e da disciplina, problemática que [Foucault] não tratou de forma sistemática, e sim de maneira fragmentária” (Galván, 2010, p. 168). Ao que parece, as noções caras à Sociologia do Conhecimento desempenham nesse momento uma função limitadora: como falar em recepção, penetração e difusão de algo que não chega a constituir um corpus sistemático, bem delimitado? Correndo o risco de santificar Foucault, avaliamos que Galván teria percorrido mais profícuo caso levasse em conta assinalamentos como o que fez o filósofo francês na entrevista concedida, em 1975, ao *Jornal da Tarde*. Ali, como vimos, ele rejeita a hipótese de que sua produção tenha penetrado nos setores da esquerda, acadêmica ou não. Evitando totalizações apriorísticas, sugere uma apreensão baseada em deslocamentos – “fui anexado” diz então – e nos convida a raciocinar com base em um espaço de dispersão inconcluso, mutante, no qual os presumidos pontos de apoio – ideias de Foucault e campos específicos de saber e/ou prática – jamais estão prontos e acabados, pois se movimentam correlativamente.

Podemos, neste ponto, estabelecer um primeiro conjunto de diretrizes para nossa própria investigação: evitar inteirezas *a priori*, começando sempre “pelo meio” (Veyne, 1992); destotalizar tanto o pensamento de Foucault como os diferentes âmbitos de saber e/ou prática com que este se relaciona; descartar as categorias recepção, penetração e difusão, visto que menos explicam do que precisam ser explicadas; privilegiar anexações e rejeições, inevitavelmente parciais e avessas a sínteses.

Anarqueologia ainda que tardia

Abdicar, como propomos, de uma formatação prévia do social – chamemo-la “social-bloco” – não precisa ter, como decorrência inevitável, um

antissociologismo. Foucault algo nos ajuda nessa empreitada, através de seus reptos anti-síntese, previamente referidos. Porém a especificidade de nosso problema atual demanda a construção de uma perspectiva singular que, sem ignorar o sociológico nem a história social correlata, possa nos oferecer algo diverso de um “Admirável Mundo Novo”, com seus alfas, betas e gamas previamente programados – lamentavelmente, sonho de muitos sociólogos, como afirma, em um já antigo trabalho, Gilberto Velho (1974, pp. 22-23).

Em debates datados do final da década de 1970, também Foucault precisou elucidar o modo como suas pesquisas se relacionavam com as reivindicações de “mais social” por parte dos historiadores. Disse ele, surpreendentemente, naquele momento:

Seria preciso, talvez, interrogar ... o princípio, com frequência implicitamente admitido, de que a única realidade a que a história deveria aspirar é a própria *sociedade*. Um tipo de racionalidade, uma maneira de pensar, um programa, uma técnica, um conjunto de esforços racionais e coordenados, objetivos definidos e perseguidos, instrumentos para alcançá-los etc., tudo isso é algo **do** real, mesmo se não pretende ser **a** própria ‘realidade’ nem **a sociedade inteira**. (Foucault, 2003a, p. 329 – grifos nossos)

Essa sagaz desmistificação da “sociedade como um todo” na qualidade de instância soberana da pesquisa histórica articula-se produtivamente à defesa foucaultiana da prática da “acontecimentalização”:

Ali onde se estaria bastante tentado a se referir a uma constante histórica, ou a um traço antropológico imediato, ... trata-se de fazer surgir uma ‘singularidade’. Mostrar que não era ‘tão necessário assim’. ... Além disso, a ‘acontecimentalização’ consiste em reencontrar as conexões, os encontros, os apoios, os bloqueios, os jogos de forças, as estratégias etc. que, em um dado momento, formaram o que, em seguida, funcionará como evidência, universalidade, necessidade. (Foucault, 2003b, p. 339)

Não estaremos longe, caso nos detenhamos nessas afirmações, dos “dois usos” possíveis do marxismo que Foucault identificara na entrevista concedida em 1976 ao alternativo Invasão, optando pela defesa do segundo, meramente estratégico (em lugar de doutrinário). Poderemos igualmente falar, levando em conta as ideias de fragmentação da instância global da sociedade e de acontecimentalização histórica, da proposta de um uso singular da sociologia e/ou da história social correlata.

A nosso ver, tal proposta vem “antes tarde do que nunca” – expressão que se tornou título de um livro de Eduardo Viana Vargas (2000). À maneira de chiste, ela serve ao sociólogo brasileiro (e a nós) para reativar o derrotado Gabriel Tarde. Em face do triunfo de Émile Durkheim e dos durkheimianos em impor determinados padrões conceituais e metodológicos – justamente os do “social-bloco” –, a ponto de serem vistos como pais-fundadores da sociologia, Tarde foi por muito tempo relegado ao ostracismo, desqualificado como psicologista. A retomada contemporânea de seus trabalhos (Deleuze & Guattari, 1996; Latour, 2004; Themudo, 2002), entretanto, faculta divisar usos outros que não a totalidade (e a inércia a ela associada) para o pensamento sociológico e/ou a história social.

Ao que se saiba, diferentemente de Deleuze e Guattari⁷, Foucault pouco se interessou por Gabriel Tarde – pensador que, através dos conceitos de invenção, imitação e oposição, sempre tentou dar conta daquilo que, ao ver dos durkheimianos, supostamente daria conta de tudo, isto é, as constâncias sociais. Porém o nexó que estabelecemos entre Foucault e Tarde nos auxilia a forjar nova diretriz para o estudo dos efeitos e das ressonâncias do pensamento do primeiro no Brasil, passível de ser assim sintetizadas: praticar uma **anarqueologia** (Foucault, 2010), ou melhor, aproximar-se das constâncias sociais sem naturalizar os resultados dos exercícios de poder, pois são esses exercícios que fixam presumidas constâncias (transcendências) – campos, disciplinas, instâncias, níveis etc. –, por intermédio dos quais deixamos de pensar e passamos, meramente, a re-conhecer o instituído.

Periodizar versus problematizar

Na direção dessa crítica a procedimentos reconhecedores, retornemos ao trabalho de Galván (2010). Diz o pesquisador que não pretende comentar Foucault, mas analisar o modo como se vai forjando um “Foucault *made in Spain*” através das interpretações dos leitores. Logo

⁷ No platô “*Micropolítica e segmentaridade*”, Deleuze e Guattari (1996) assim se expressam: “*Homenagem a Gabriel Tarde (1843-1904)*: sua obra, por muito tempo esquecida, reencontrou atualidade por influência da sociologia americana, especialmente a microsociologia. Ele tinha sido esmagado por Durkheim e sua escola É que Durkheim encontrava um objeto privilegiado nas grandes representações coletivas, geralmente binárias, ressoantes, sobrecoficadas...Tarde objecta que as representações coletivas supõem aquilo que é preciso explicar, isto é, a ‘similitude de milhões de homens’”(p. 98).

a seguir, entretanto, emprega a expressão “usos e distorções” (p. 13), o que leva a supor a existência de um Foucault original no qual se apoiaria como cânone de cunho avaliativo. Já nas primeiras páginas do livro-tese, por sinal, deparamo-nos com uma espécie de minibiografia intelectual do filósofo francês, concluída com a clássica divisão em *Arqueologia, Genealogia e Cuidado de si* (pp. 17-21). É possível que Galván imagine ter, entre seus leitores, pessoas que ignorem totalmente Foucault e, desejando ser compreendido também por elas, o faça por prudência. Contudo, aos olhos de um leitor mais avisado – pelas próprias produções foucaultianas, aliás –, ergue-se, assim, um autor pronto e acabado, que meramente estaria **na** Espanha, mas não seria ali **fabricado**.

Tal postura reaparece quando Galván se volta para a recepção acadêmica. Nesse momento, em acréscimo, ele assume um tom professoral: o de alguém que por conhecer não somente a obra foucaultiana, mas também a exata cronologia das publicações se julga autorizado a dirimir os eventuais contrassensos que afetariam todos os demais. Exemplo dessa atitude é a tentativa de especificar as diferenças entre a conferência “Nietzsche, Freud, Marx” e o livro *As palavras e as coisas*, datados (em francês) de 1964 e 1966, respectivamente, mas que seus compatriotas teriam lido *al revés* em função das datas das traduções. Com intuito esclarecedor, Galván chega a resumir a conferência e o livro. Teria contornado esse risco – o de procurar, nem sempre com sucesso, representar com clarividência a verdade de Michel Foucault – caso atentasse para a expressão com a qual ele próprio caracteriza o filósofo francês: “máquina de perguntar”.

De nossa parte, no que tange às eventuais mudanças quer de Foucault, quer do que dele se diz no Brasil – e como distingui-las? –, não aspiramos a uma exposição solene voltada a hierarquizar modelos-verdade e meros simulacros; tampouco a refazer um presumido fio originário de ideias foucaultianas em esmerada sequência cronológica. Visamos, isso sim, a estar atentos às problematizações emergentes em nosso país, em suas eventuais transformações. A seu tempo, elas exigirão que se usem argumentos, fontes e formas de análise talvez diferentes. Não é novidade admitir que, com tal propósito, apoiamo-nos no próprio Foucault, quando compara duas maneiras de fazer pesquisa e se inclina resolutamente à segunda: “Uma ... consiste em se dar um objeto e em tentar resolver os pro-

blemas que ele pode causar. A outra ... consiste em tratar um problema e em determinar, a partir daí, o domínio de objeto que é preciso percorrer para resolvê-lo” (Foucault, 2003a, p. 327).

Uma sustentável leveza

A História eventualmente pesa como um fardo, inclusive quando remete aos destinos de pensamentos. Pois mal algo da ordem do novo se anuncia, apressa-se o historiador em dizer: “Precisamos historicizar isso!”. Se positivista, quaisquer fissuras na sequência do tempo lhe parecem impensáveis e devem ser imediatamente preenchidas. Se historiador social, embora possa (e mesmo queira) acolher tais descontinuidades, suas séries documentais quase sempre redundam em contextos sequenciais rigorosamente encadeados – tempo como *Cronos*, em suma.

Desses inconvenientes não estamos livres ao pesquisar sobre Foucault no Brasil. Nas páginas iniciais do presente artigo transparecem, como contextos de historicização, os anos da ditadura militar, a situação da Universidade em tal regime, a rigidez na apreciação dos paradigmas então defendidos (como armas da revolução) ou atacados (como muralhas da resignação) etc. Algo sempre escapa, todavia, a essa razão histórica “quase-clássica”, diríamos, trazendo à luz sentidos outros para o tempo: *Kairós*, termo que designa, para a antiguidade grega, o tempo oportuno, o bom momento para decidir e agir, por vezes se descortina via entusiasmos pelo “efeito-Foucault” e seus prolongamentos; *Aión*, que para a mesma antiguidade remete ao jorro imanente do tempo, eventualmente resplandece em uma virtualidade-Foucault que, embora passado cronológico, a cada instante pode atualizar-se diferentemente (Pélbart, 1998).

No desenrolar de nossa investigação anterior, as narrativas obtidas com a prática da História Oral pareceram singularmente aptas a evitar a submissão aos modos homogeneizantes de *Cronos*. Não há, é claro, garantias quanto a isso, pois a oralidade não está livre de ser submetida a formas assépticas e apaziguadoras. Entre outros procedimentos, contudo, voltamos a trabalhar, na pesquisa em curso, com entrevistas de História Oral, apostando numa permeabilização – seja qual for, por sinal, a fonte utilizada – a diferentes sentidos do tempo.

Precisões desassossegadas

A apresentação precedente, dedicada ao estabelecimento de diretrizes de trabalho, abre caminho a alguma singularidade na definição dos objetivos a atingir e dos procedimentos *stricto sensu* a empregar em nossa atual investigação.

Quanto aos objetivos, se as novidades não são grandes, vale atentar para certa estilística na formulação, a qual aspira justamente a acolher as perspectivas antitotalizadoras definidas na seção anterior: trata-se de estabelecer os efeitos e as ressonâncias do pensamento de Michel Foucault em nosso país, nos âmbitos acadêmico e extra-acadêmico, privilegiando tanto as modulações interdisciplinares propiciadas quanto a relativização da distância entre a academia e seu outro – tudo isso, vale dizer, sem deixar de identificar e analisar ocasionais entraves a tais processos de permeabilização.

Também no que tange aos procedimentos *stricto sensu* a serem postos em jogo, a tradicional tríade pesquisa bibliográfica, documental e de campo pouco traz de novo caso se ignorem as considerações críticas anteriormente expostas. Levando-as em conta e prevenido a interceptação recíproca desses três procedimentos, é preciso ainda acrescentar que, neste caso, preferimos o termo **cartografia** ao termo classicamente utilizado para designá-los, ou seja, **método**. Entendemos este último como um mapeamento daquilo que já está constituído, ao passo que a cartografia procura captar os movimentos de constituição do território ou da paisagem e, se ocasionalmente focaliza também os resultados das batalhas, tenta mantê-los vinculados a uma processualidade contingente, incerta e mutante (Rolnik, 1989).

Feitas tais ressalvas e sem nos estendermos em demasia sobre cada um dos procedimentos, assinalamos que, no caso da pesquisa bibliográfica, temos por propósito a elaboração de uma análise crítica das consequências que, em investigações anteriores sobre o mesmo tema (Gondra, 2005; Gondra & Kohan, 2006; Groppa Aquino, 2013; Muchail & Fonseca, 2011; Vieira, 1996), os paradigmas sociohistóricos empregados pelos pesquisadores tiveram sobre o rosto de Foucault resultante.

Tratando-se da pesquisa documental, aspira-se a apreender as relações historicamente estabelecidas em nosso país entre o pensamento de Michel Foucault e os campos: Filosofia, História, Ciências Sociais, Ciências Políticas, Saúde Coletiva, Psicologia, Psicanálise, Psiquiatria, Educação e Direito, bem como a acompanhar as transformações dos movimentos sociais correlacionáveis ao emprego de uma ferramentaria foucaultiana. Nessa direção, entende-se por documentos aqueles traços (escritos, fonográficos, imagéticos etc.) de que não nos separamos – monumentos, em suma –, com os quais se montam séries de diferentes níveis – político, econômico, social, cultural, militante, acadêmico etc. – a fim de compor séries de séries, estabelecer correlações e assinalar descontinuidades – categoria que, segundo Foucault (1987, p. 10), é simultaneamente alvo e instrumento do historiador. Existem focos documentais previamente ideados, que se estendem de raros originais da imprensa alternativa, depositados em arquivos, a portais da Internet de fácil acesso, que reúnem publicações de variados âmbitos. A eles se somarão os encontrados em função dos sempre desejáveis acasos que permeiam um processo de pesquisa.

Como forma de aproximação a esse material, acolhemos a análise de discurso, mas a qualificamos, em acréscimo, como análise **estratégica** de discurso. Por tal expressão, designamos: o estabelecimento de conexões entre o discursivo e o não discursivo, sejam elas de articulação e/ou conflito; uma atenção especial aos ordenadores do discurso – autor, obra, disciplina, comentário, sociedades de especialistas etc. – e às eventuais rupturas com tais ordenadores, dando lugar aos perigos da linguagem; um enfoque que extrapola o caráter denotativo dos discursos, trazendo à cena o performativo – o que eles fazem ver, pensar e ser; o afastamento radical quanto a perspectivas que entendem os discursos como expressão de intenções subjetivas, apreendendo-os, ao contrário, em sua positividade – “fala-se”, “escreve-se”, na qualidade de exercícios anônimos, produtores de real.

A pesquisa de campo, por sua vez, exige considerações um pouco mais extensas. Já nos reportamos ao singular valor das narrativas orais no que tange à emergência de temporalidades não cronológicas. Não é apenas por esse motivo, entretanto, que nos propomos a prosseguir o trabalho com **uma certa** História Oral. Essa insistência tampouco se deve primordialmente ao crescente prestígio atribuído à oralidade no seio da

disciplina historiográfica, já que estamos cômnicos de que pesquisas que manejam simultaneamente fontes escritas e orais defrontam-se com uma problemática analítico-narrativa bastante complexa, a ponto de exigir do pesquisador novas definições e delimitações.

Sendo este o nosso caso, segue-se uma apresentação sintética dos princípios em que nos apoiaremos: (a) Todos os nossos documentos são vistos como monumentos (Le Goff, 1990): não são representações, mas construções, para cuja análise se faz necessário um trabalho de crítica histórica (condições de produção e preservação, no caso dos escritos; aspectos situacionais da geração das narrativas e efeitos da história sobre a memória, no caso dos orais); (b) A monumentalização das fontes escritas se fará, como antes apontamos, por meio do estabelecimento de conexões entre séries. Já a documentação gerada via história oral traz exigências suplementares: ela dialoga e entra em eventual conflito com a escrita, desorganiza as séries e, além do mais, pode criar novas séries; (c) Nossas fontes orais serão histórias de vida com inflexão temática (Meihy, 1996), colhidas por intermédio de entrevistas gravadas. Na medida em que teremos conhecimento das circunstâncias de produção desses relatos, estas deverão ser imanentizadas à narrativa resultante.

Certas minúcias constantes do parágrafo anterior deixam entrever que o manejo de relatos orais implica um trabalho ético-estético-conceitual em relação à **memória** dos agentes, preservando tensões nos seguintes planos: (a) o da historicidade da memória: sempre trabalhamos com uma **memória prima**, jamais com uma memória ‘espontaneamente verdadeira’; porém há que reconhecer a existência de uma história singular gerada a partir da memória – aquela ligada à experiência intempestiva, possível **linha de fuga** à história instituída; (b) o das próprias narrativas: os entrevistados nos contam tanto histórias aspirantes à verdade factual como boas ou belas histórias, e os estatutos respectivos desses dois níveis deverão ser reconhecidos e preservados em nosso próprio relato.

A utilização de histórias de vida demanda, em acréscimo, uma tomada de posição quanto ao método biográfico. Distantes daqueles que, como Bourdieu (1996), o veem como ilusão, aliamos-nos a outras contribuições. Para o micro-historiador Giovanni Lévi (1996), o relato biográfico exhibe a multiplicidade de sistemas normativos presente a cada momento, trazendo à luz os impasses e as indecisões dos agentes e evitando, conse-

quentemente, escritas da história de caráter totalizante. O historiador oral Alistair Thomson (1997), por seu lado, introduz a noção de memória-composição, em interação permanente com o presente: segundo ele, recordamos mais facilmente o que é coerente com o já normatizado, ou seja, com os relatos públicos e as cristalizações identitárias; porém, também enfatiza, a situação de entrevista pode propiciar a emergência do até então não-evocável, sendo esta uma das peculiaridades a valorizar no trabalho de pesquisa com narrativas orais. Finalmente, o oralista Alessandro Portelli (1991) destaca “o que torna a história oral diferente”: a singularidade das fontes orais (unidades específicas da fala, forma narrativa própria, presença explícita da subjetividade do narrador, credibilidade diferente da memória, relação entre entrevistador e entrevistado) e a especificidade da narrativa histórica do pesquisador que a elas recorre, visto que tal narrativa acata a interferência, e mesmo o eventual conflito, entre “fatos constatados” e “versões relatadas”.

O que foi sumariado no parágrafo acima nos convida a ter em conta que tanto os historiadores orais como muitos daqueles não necessariamente identificados com essa rubrica partilham versões da história (e da história de pensamentos) que, alegremente, prescindem das totalizações e da onisciência historiográfica.

Alessandro Portelli (1997) se destaca nesse sentido, ao por em cena os contrapontos entre a História Oral e a História *tout court* (quanto à fidedignidade), a História Oral e a sociologia/história social correlata (quanto à representatividade), a História Oral e a literatura (quanto à forma narrativa). Interessa-nos em especial o segundo desses contrapontos, pois se algo, para fazer parte da história-disciplina, precisa ser representativo de alguma totalidade-constância, deve-se retrucar, em tom crítico, que tal disciplina está constituída com anterioridade a seu próprio processo; ou melhor, que ela rejeita, por princípio, qualquer abalo, novidade ou diferença. Em postura diametralmente oposta, Portelli insiste em afirmar que qualquer entrevista de História Oral, ao veicular algo **do** real social, a despeito de não o representar, pode modificar inteiramente os rumos de uma investigação.

Nessa linha, podemos estabelecer conexões entre **uma certa** História Oral – sendo a de Portelli uma das versões, embora não a única – e perspectivas como a de Bruno Latour (2006), que rejeitam a “Sociologia

do Social” (que vimos chamando de “social-bloco”), mas acolhem, em contrapartida, a “associologia” ou sociologia das associações, pondo em cena o argumento a seguir, em tudo consistente com o que desenvolvemos desde o início do presente artigo:

Para os sociólogos do social, a ordem constitui a regra, enquanto o declínio, a mudança ou a criação são a exceção. Para os sociólogos das associações, a inovação é a regra e o que se trata de explicar – as exceções que dão a pensar – são as diversas formas de estabilidade a longo termo e em grande escala. (p. 53)

Considerações finais

Mediante a exposição, que ora se encerra, das ideias norteadoras de uma pesquisa em andamento, tivemos a pretensão de contribuir para as reflexões relativas à produção de conhecimento em Psicologia Social.

Não obstante inúmeros pesquisadores brasileiros recorram, em análises e intervenções ligadas a esse campo de estudos, às ideias de Foucault, estas últimas, em contrapartida, têm sido subutilizadas como diretrizes metodológicas. Sem afirmar, evidentemente, que Foucault deva ser visto como um “metodólogo”, importa ressaltar a indissociabilidade entre seus conceitos e seus procedimentos investigativos. Ignorá-lo pode nos conduzir a reforçar, no âmbito da pesquisa em Psicologia Social, aquilo que se alega – foucaultianamente – combater, ou seja, naturalizações, essencializações, reducionismos, estratificações, linearidades, continuidades e transcendências.

Nesse sentido, aproximações ainda pouco exploradas entre as perspectivas de Michel Foucault e de Gabriel Tarde constituíram uma das inspirações principais do presente texto – razão do subtítulo **para além das categorias sociológicas** (ou durkheimianas), que se convida a substituir pelas associológicas (ou tardeanas).

Embora não hegemônicas, não são totalmente inéditas as aproximações entre Michel Foucault e Gabriel Tarde. Descobri-lo tem a vantagem de nos deslocar de posturas presumidamente originárias ou pioneiras, relançando-nos em um campo de lutas, alianças, conflitos e convergên-

cias. Assim sendo, ao lado da surpresa experimentada, muito nos agradou encontrar em Berten (2011), entre outros, o seguinte assinalamento: “Certamente, Foucault não pretende propor uma nova filosofia da história para explicar o nascimento da modernidade. (...) De qualquer maneira, se existe uma explicação ‘histórica’, ela se deve antes à contingência ou ao contágio, um pouco aos modos de Tarde” (p. 144).

Vale concluir, portanto, o presente artigo, reproduzindo o fragmento de *Vigiar e Punir* escolhido por Berten para justificar a afirmação acima. Por mais que ocasionais, as nítidas convergências entre Foucault e Tarde nele presentes sustentam o entusiasmo com as direções de pesquisa que vimos privilegiando.

A invenção dessa nova anatomia política não pode ser entendida como uma súbita descoberta. Mas como uma multiplicidade de processos frequentemente **menores**, de **origem diferente**, de localização **esparso**, que se entrecortam, se repetem ou se **imitam**, buscando apoio uns sobre os outros, se distinguem segundo seu campo de aplicação, entram **em convergência** e esboçam, **pouco a pouco**, a depuração de um método **geral**. (Foucault, citado por Berten, 2011, p. 145 – grifos nossos)

Referências

- Amaral, J. C. (1976, 19 de novembro). Interlocutores ou inimigos? *Opinião*, 211, 18.
- Arantes, P. E. (1994). *Um departamento francês de ultramar*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Artières, P. (2006). Prendre la parole. Éléments pour une audiographie de Michel Foucault. *Sociologie et sociétés*, 38(2), 165-168.
- Arouca, S. (2003). *O dilema preventivista*. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Berten, A. (2011). *Modernidade e desencantamento: Nietzsche, Weber e Foucault*. Rio de Janeiro: Saraiva.
- Bourdieu, P. (1996). A ilusão biográfica. In M. M. Ferreira & J. Amado (Orgs.), *Usos e abusos da história oral* (pp. 183-191). Rio de Janeiro: FGV.
- Corrêa, M. (2001). Do feminismo aos estudos de gênero no Brasil: um exemplo pessoal. *Cadernos Pagu*, 16, 13-30.
- Costa, J. F. (1979). *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Graal.

- Defert, D. (2002). Cronologia. In M. Foucault, *Ditos e escritos 1. Problematização do sujeito, psicologia, psiquiatria e psicanálise* (pp. 1-70). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1996). *Mil Platôs* (Vol. 3). Rio de Janeiro: Ed. 34.
- Foucault, M. (1968). *Doença mental e psicologia*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Foucault, M. (1971a). Entrevista a Sergio Paulo Rouanet e José Guilherme Merquior. In *O homem e o discurso* (pp.17-42). Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Foucault, M. (1971b). Resposta ao Círculo de Epistemologia. In *Estruturalismo e teoria da linguagem* (pp. 12-52). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Foucault, M. (1971c). *A arqueologia do saber*. Petrópolis, RJ: Vozes; Lisboa: Centro do Livro Brasileiro.
- Foucault, M. (1972). Resposta a uma questão. *Tempo Brasileiro*, 28, 79.
- Foucault, M. (1975, 01 de novembro). As respostas do filósofo. *Jornal da Tarde*, 12-13.
- Foucault, M. (1976). O Ocidente e a verdade do sexo. *Opinião*, 211, 20-21.
- Foucault, M. (1977a). As obsessões de Michel Foucault. *Invasão*, 25-27.
- Foucault, M. (1977b). A casa dos loucos. In C. S. Katz (Org.), *Psicanálise e sociedade* (pp. 9-26). Belo Horizonte: Interlivros.
- Foucault, M. (1978a). *História da loucura*. São Paulo: Perspectiva.
- Foucault, M. (1978b). Não ao sexo-rei. *Ensaio de Opinião*, 8, 86-93.
- Foucault, M. (1979a). A casa dos loucos. In *Microfísica do poder* (pp.113-128). Rio de Janeiro: Graal
- Foucault, M. (1979b). O nascimento da medicina social. In *Microfísica do poder* (pp.79-98). Rio de Janeiro: Graal
- Foucault, M. (1979c). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (1981). As malhas do poder (primeira parte). *Barbárie*, 4, 23-27.
- Foucault, M. (1982). As malhas do poder (segunda parte). *Barbárie*, 5, 34-42.
- Foucault, M. (1987). *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (1996). *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau. (Original publicado em 1974)
- Foucault, M. (2003a). A poeira e a nuvem. In *Ditos e escritos 4* (pp. 323-334). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2003b). Mesa redonda em 20 de maio de 1978. In *Ditos e escritos 4* (pp. 335-351). Rio de Janeiro: Forense Universitária.

- Foucault, M. (2007). Hospícios, sexualidade, prisões. In O. L. Barros Filho (Ed.), *Versus: páginas da utopia* (pp. 25-34). Rio de Janeiro: Beco do Azougue. (Original publicado em 1975)
- Foucault, M. (2010). *Do governo dos vivos*. São Paulo: CCS; Rio de Janeiro: Achiamé.
- Foucault, M. & Deleuze, G. (1974). Os intelectuais e o poder. In C. H. Escobar (Org.), *Psicanálise e ciência da história* (pp. 139-148). Rio de Janeiro: Eldorado.
- Galván, V. (2010). *De vagos y maleantes. Michel Foucault en España*. Barcelona: Vírus.
- Gondra, J. (2005). Paul-Michel Foucault – uma caixa de ferramentas para a História da Educação? In L. M. Faria Filho (Org.), *Pensadores sociais e história da educação* (pp. 285-309). Belo Horizonte: Autêntica.
- Gondra, J. & Kohan, W. O. (2006). Apresentação. In *Foucault 80 anos* (pp. 9-34). Belo Horizonte: Autêntica.
- Groppa Aquino, J. (2013). A difusão do pensamento de Michel Foucault na educação brasileira: um itinerário bibliográfico. *Revista Brasileira de Educação*, 18(53), 301-324.
- Katz, C. S. (1976). Reich, sexo e poder. *Opinião*, 211, 18-20.
- Latour, B. (2004). The social as association. In N. Gane (Org.), *The future of social theory* (pp. 77-90). London/New York: Continuum.
- Latour, B. (2006). *Changer de société. Refaire de la sociologie*. Paris: La Découverte.
- Le Goff, J. (1990). *História e memória*. Campinas, SP: Ed. da Unicamp.
- Lévi, G. (1996). Usos da biografia. In M. M. Ferreira J. Amado (Orgs.), *Usos e abusos da história oral* (pp. 167-182). Rio de Janeiro: FGV.
- Macey, D. (1993). *The lives of Michel Foucault*. New York: Vintage Books.
- Machado R., Loureiro A., Luz R., & Muricy K. (1978). *Danação da norma: medicina social e constituição da psiquiatria no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal.
- Meihy, J. C. S. B. (1996). *Manual de história oral*. São Paulo: Loyola.
- Muchail, S. T. & Fonseca, M. A. (2011). Lecteurs brésiliens. In P. Artières et al. (Orgs.), *Foucault* (pp. 242-243). Paris: Éditions de L'Herne.
- Nunes, B. (2008). Entrevista. *Trans/Form/Ação*, 31(1), 9-23.
- Pécaud, D. (1990). *Os intelectuais e a política no Brasil*. São Paulo: Ática.
- Pélibart, P. P. (1998). *O tempo não reconciliado*. São Paulo: Perspectiva/FAPESP.
- Penzim, A. M. B. & Rodrigues, H. B. C. (2011). Cronos, Kairós, Aión: temporalidades de uma visita de Michel Foucault a Belo Horizonte. *Cadernos Brasileiros de Saúde Mental*, 6(3), 16-40.

- Pontes, H. (1998). *Destinos mistos: os críticos do Grupo Clima em São Paulo (1940-1968)*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Portelli, A. (1991). What makes Oral History different. In *The death of Luigi Trastulli and other stories* (pp. 45-58). New York: State University of New York Press.
- Portelli, A. (1997). Philosophy and the facts. Subjectivity and narrative form in autobiography and oral history. In *The battle of Valle Giulia: oral history and the art of dialogue* (pp. 79-88). Madison: University of Wisconsin Press.
- Rago, L. M. & Rodrigues, H. B. C. (2011). Foucault y las conferencias en Brasil. In R. C. Orellana & J. Fontanet (Orgs.), *Foucault desconocido* (pp. 121-170). Murcia: Editum.
- Ribeiro, R. J. (2005). Filósofos franceses no Brasil: um depoimento. In C. B. Martins (Org.), *Diálogos entre França e Brasil* (pp. 459-464). Recife: Fundação Joaquim Nabuco.
- Rodrigues, H. B. C. (2010a). Um (bom?) departamento francês de ultramar. Michel Foucault no Brasil, 1965. *Mnemosine*, 6(2), 183 - 200.
- Rodrigues, H. B. C. (2010b). Uma medicina...sempre social? Primeiras incurções à presença de Michel Foucault no Rio de Janeiro, 1974. *História Agora*, 10, 1-28.
- Rodrigues, H. B. C. (2012a). Da importância de não ser filósofo: um certo 'clima' e a docência de Jean Maugué. *Mnemosine*, 8(1), 265-275.
- Rodrigues, H. B. C. (2012b). Michel Foucault e a imprensa brasileira durante a ditadura militar. Os cães de guarda, os nanicos e o jornalista radical. *Psicologia & Sociedade*, 24(n.spe.), 76-84.
- Rodrigues, H. B. C. (2012c). Um Foucault desconhecido? Viagem ao Norte-Nordeste brasileiro em tempos (ainda) sombrios. *História Oral*, 15(2), 141-158.
- Rolnik, S. (1989). *Cartografia sentimental*. São Paulo: Estação Liberdade.
- Sant'Anna, A. R. (2010). Quase Diário. *Jornal de Letras e Artes*, Lisboa. Acesso em 20 de dezembro, 2013, em <http://rascunho.gazetadopovo.com.br/glauber-foucault-boff-prestes>
- Themudo, T. S. (2002). *Sociologia e subjetividade*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- Thomson, A. (1997). Recompondo a memória: questões sobre a relação entre a história oral e as memórias. In *Projeto História*, 15, 51-84. São Paulo: EDUC.
- Toledo, C. N. (1982). *ISEB: fábrica de ideologias*. São Paulo: Ática.
- Vargas, E. V. (2000). *Antes tarde do que nunca: Gabriel Tarde e a emergência das ciências sociais*. Rio de Janeiro: Contracapa.

- Velho, G. (1974) O estigma do comportamento desviante. In *Desvio e divergência* (pp. 22-23). Rio de Janeiro: Zahar.
- Veyne, P. (1992). *Como se escreve a história. Foucault revoluciona a história*. Brasília: Ed. UNB.
- Vieira, N. (2006). A dupla vinda de Foucault ao Brasil. *Itinerários*, 9, 81-89.

Processos grupais e articulações identitárias: provocações para formação em Psicologia Social e práticas em comunidades

Marcos Vieira-Silva

Introdução: ensino, pesquisa e extensão no cotidiano do pensar e do fazer acadêmicos

O presente trabalho é derivado do Programa de pesquisa e intervenção psicossocial “Processos Grupais e Articulações Identitárias”, desenvolvido no LAPIP – Laboratório de Pesquisa e Intervenção Psicossocial da Universidade Federal de São João del-Rei, em Minas Gerais. No programa são investigadas articulações teóricas e práticas entre categorias temáticas da Psicologia Social e da Psicologia Comunitária, principalmente identidade, afetividade, vínculos, ludicidade, participação social e processos grupais, a partir de ações de ensino, pesquisa e extensão realizadas com grupos comunitários e institucionais.

As ações envolvem principalmente corporações musicais de São João del-Rei e da região dos Campos das Vertentes, a Associação dos Portadores de Diabetes de São João del-Rei, o Grupo de Inculturação Afrodescendentes Raízes da Terra, grupos de alunos e familiares do Conservatório de Música Padre José Maria Xavier e grupos de idosos institucionalizados e comunitários.

Trabalhando com práticas grupais e comunitárias, particularmente na perspectiva da Psicologia Social Comunitária, convivemos com questionamentos éticos sempre permeados pela busca de transformação das condições adversas, tanto objetivas quanto subjetivas, vivenciadas pela população atendida/investigada. No processo, nossa expectativa é de que tal busca, além de fazer parte do desejo cotidiano das comunidades envolvidas, se torne objeto da ação do profissional de psicologia que estamos formando.

A busca pela produção de subjetividades autônomas, atuantes no cotidiano dos movimentos sociais, e pela construção social de uma cidadania emancipatória é parte fundamental de nossos objetivos e de nossas pretensões de transformação dos indivíduos em sujeitos. Do ponto de vista da ação comunitária, o desafio é a produção de processos de participação social crítica e transformadora no seio de uma sociedade que ainda não conseguiu se libertar totalmente do autoritarismo e da apatia. Nosso papel é principalmente o de sermos provocadores dos grupos comunitários e institucionais, no sentido de que eles sejam atuantes, críticos e questionadores. Se quisermos a produção de subjetividades autônomas, devemos funcionar como provocadores de processos de participação e mobilização social, pois sabemos que as comunidades nem sempre estão tomando iniciativas nesta direção. Por outro lado, sabemos que o protagonismo é das comunidades e que o tempo de reflexão e de ação delas tem que ser respeitado.

Pensando em nossas categorias temáticas e em como cada uma delas vem sendo investigada/trabalhada nos vários grupos e movimentos sociais, apresentamos, a seguir, alguns questionamentos relacionados ao modo como cada grupo vem lidando com elas, ou ao modo como as utilizamos na abordagem de cada um desses grupos.

Identidade, afetividade e cultura

Temos nos perguntado: como vem ocorrendo a produção das formações identitárias nas corporações musicais (bandas e orquestras) de São João del-Rei e região? Quais têm sido suas articulações com o desenvolvimento da formação musical e com o cotidiano do fazer musical, tanto do ponto de vista técnico quanto do ponto de vista da construção de uma relação de afetividade no desenvolvimento do processo de criação musical? Como o fazer musical vem promovendo o reconhecimento e a produção da identidade cultural na cidade e na região? Uma região que é tão marcada pela música, seja a dos instrumentos musicais, seja a dos sinos e dos coros, vem produzindo uma tradição cultural que se mantém viva, por cerca de trezentos anos, alternando momentos de expressão de uma tradição histórica cultivada por corporações musicais centenárias e bicentenárias, com produções contemporâneas executadas por músicos de todas as idades, grupos sociais e formações musicais.

Que relações estão sendo estabelecidas entre identidade individual de músico e identidade grupal de músico de uma determinada corporação musical? Vale ressaltar que identidade é uma categoria fortemente presente em todos os grupos trabalhados/investigados, embora se apresente com nuances diferentes em cada um deles (Chaves & Vieira-Silva, 2009).

Concordamos com Ciampa (1994), quando diz que a identidade não pode ser definida como algo pronto, acabado. Identidade é processo, é metamorfose, está em constante produção.

A identidade vai se transformando no cotidiano das relações estabelecidas socialmente, vai sendo influenciada por essas relações e vai influenciando-as reciprocamente.

No processo de sua produção, a identidade é influenciada, é determinada pelas atividades que realizamos e pelas características e papéis que nos são atribuídos e que rejeitamos ou incorporamos como nossos.

Ainda lembrando Ciampa, pensamos a identidade tanto como algo que nos iguala aos outros quanto como algo que nos diferencia desses outros. No primeiro caso falamos da identidade grupal ou coletiva, que nos faz sentir membros de um determinado grupo. O segundo caso se refere à identidade individual, que singulariza o sujeito entre outros. Não deixamos de fazer parte de um coletivo, mas temos nossa história, nossa trajetória. Ambas se perpassam, se influenciam reciprocamente. A identidade coletiva é produzida no cruzamento da história e da identidade do indivíduo com a história e a identidade do grupo ao qual o indivíduo pertence e/ou dos grupos aos quais se vincula, com maior ou menor ênfase, no cotidiano de suas relações sociais.

Martin-Baró (citado por Vieira-Silva, 2000) trabalha com o conceito de identidade grupal ou coletiva como uma unidade de conjunto, uma totalidade que possibilita a distinção entre um grupo e outro, sendo, entretanto, diferente da soma das identidades individuais de seus membros.

A identidade grupal é definida pela organização formalizada de um grupo, ou seja, por suas normas de pertença, regras que regulam o seu funcionamento; pela consciência dos membros a respeito do próprio grupo, que se refere ao fato de o sujeito tomar esse grupo como referência para sua identidade pessoal, e por suas relações intergrupais.

Esses processos são indicadores da dialética intergrupal que se produz historicamente em cada sociedade e trazem informações das vinculações que os grupos têm com os interesses de uma dada classe social.

Em nossos trabalhos temos percebido que quanto mais o grupo é capaz de refletir criticamente sobre o seu modo de ser grupo, sobre o desenvolvimento do seu processo grupal, mais ele é crítico em relação às contradições sociais às quais está sujeito, mais ele é capaz de reivindicar transformações sociais e melhorias em suas condições de existência, mais ele é capaz de exercer sua participação social.

Ser músico em São João del-Rei ou na Região dos Campos das Vertentes é projeto de vida para muitos jovens músicos que fazem sua formação inicial em bandas como a Meninos e Meninas de Dom Bosco, ou no Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier, uma escola pública de ensino médio, voltada para a formação de nível técnico de músicos e coralistas, que atende jovens oriundos de todos os grupos socioeconômicos da cidade e da região.

Saúde pública e processos participativos

Temos provocado nossos alunos das disciplinas de Técnicas Grupais e de Psicologia Comunitária com questões que dizem respeito aos trabalhos desenvolvidos com a temática das relações entre saúde/doença, saúde pública e processos participativos em saúde. No caso específico do trabalho com os portadores de diabetes, temos nos perguntado e provocado nossa clientela sobre como lidar coletivamente com as implicações psicossociais do diabetes. São questões como: De que maneira a participação e o envolvimento dos associados com as atividades da APD fortalecem o grupo na busca de melhorias no atendimento público do programa de tratamento e prevenção do diabetes? Como os programas de educação nutricional contribuem para manter uma dieta que ajude no bom controle do diabetes?

A caminhada entre a identidade individual de portador de diabetes e a identidade coletiva de associado da APD – Associação dos Portadores de Diabetes de São João del-Rei passa pela mudança dos hábitos alimentares, pela assunção de um compromisso com a realização de atividades

físicas regulares e cotidianas, pela conquista da autonomia no controle da glicemia, pela mobilização dos familiares e da comunidade na luta pelas mudanças no atendimento prestado pelo SUS, entre outros aspectos.

O que podemos apontar como resultados do Projeto Doce Vida, um Programa de Extensão com portadores de *diabetes mellitus* que envolve a APD-SJDR – Associação dos Portadores de Diabetes de São João del-Rei, a Policlínica do SUS, a Secretaria Municipal de Saúde, são movimentos coletivos dos associados que participam dos grupos de reflexão e das palestras. O número de participantes vem aumentando discreta e progressivamente; a preocupação com os ausentes é cada vez mais mencionada; os depoimentos daqueles que conseguem se tornar sujeitos do processo de busca de saúde são mais frequentes e mais numerosos; o envolvimento dos participantes na produção de um livro de receitas *diet/light* de baixo custo é cada vez maior; a disposição para a troca de experiências e o envolvimento com as atividades da APD vêm crescendo significativamente, principalmente as oficinas e os grupos de reflexão.

Entretanto, vale ressaltar que o número de participantes das atividades do Doce Vida é pequeno em relação ao número de diabéticos de São João del-Rei. Ou seja, embora nossas atividades estejam produzindo bons resultados para os participantes da APD, elas ainda atingem uma parcela pequena do universo de habitantes da cidade que são acometidos pela diabetes.

As próximas metas do Grupo são a construção coletiva de um programa público interdisciplinar de assistência e prevenção ao diabetes para o município e a articulação com a Secretaria Municipal de Educação para um trabalho mais efetivo de palestras e reflexões sobre o diabetes e suas implicações, juntamente com alunos e professores das escolas municipais.

Do nosso ponto de vista, estabelecemos um paralelo com a identidade emancipatória de Ciampa e com a participação social que demandamos tanto para a efetivação de políticas públicas como para o atendimento de necessidades básicas de muitos grupos sociais. Quanto mais o sujeito se sente inserido em um determinado contexto social, mais está articulado com projetos coletivos produzidos com os grupos com os quais interage e mais ele pode participar socialmente, seja nesses grupos, seja em conselhos municipais ou estaduais, enfim, no contexto mais amplo dos movimentos sociais e dos partidos políticos.

Música e cultura, ludicidade e performance

Voltando ao tema da música e de suas articulações com a cultura, estamos investigando, também, quais relações são estabelecidas pelos músicos das várias corporações entre identidade de músico de uma determinada corporação e cultura, entre o fazer musical e entre a formação cultural da população e da região. Incorporamos os conceitos de ludicidade, vínculos e afetividade ao grupo das categorias temáticas.

São João del-Rei e região convivem cotidianamente, desde o século XVIII, com as corporações musicais. A identidade de músico se reveste de importância e distinção. Os músicos sentem-se responsáveis pela preservação do patrimônio musical das diversas corporações musicais. Para eles, a preservação da atividade musical é parte integrante de um processo cultural e histórico. É uma tradição mantida e renovada cotidianamente. As corporações alternam, em suas performances, momentos de apresentação de peças do repertório tradicional da música de concertos com momentos em que incursionam pela música popular. Além disso, fornecem suporte para os eventos religiosos, principalmente durante a tradicional semana santa da Região das Vertentes.

Lembrando-se da Teoria da Identidade Social proposta por Tajfel e Turner (1986), nos anos 80, observamos que a afetividade está presente no pressuposto de que a motivação dos indivíduos é a de alcançar uma “identidade social” positiva e distinta. A afetividade direciona e motiva o ser humano. A etimologia da palavra já contempla, em sua raiz, a noção de movimento, de ação. Para nós, a afetividade representa um elemento crucial no desenvolvimento do processo grupal, na medida em que determina as peculiaridades desse processo. A afetividade pode ser vista, também, como propulsora dos vínculos e do desenvolvimento dos grupos. Os vínculos e os grupos são constituídos pela vivência afetiva no desempenho dos papéis sociais. A afetividade é força de atração e repulsão entre os indivíduos no cotidiano da sociedade, impulsionando-os ativamente a buscar um equilíbrio bio-psíquico-social e a liberar a espontaneidade e a criatividade (Vieira-Silva, 2000).

Ela pode ser definida como um fenômeno que caracteriza as relações entre os seres humanos, estando presente em todas elas e englo-

bando os sentimentos, as emoções e os vínculos, podendo se manifestar nas relações interpessoais, intergrupais, com as atividades desenvolvidas e na estrutura grupal como um todo. Tanto pode funcionar como motivador, quanto como empecilho à realização da tarefa; configura-se como afetividade positiva e como afetividade negativa. A afetividade é considerada positiva quando contribui para o desenvolvimento das relações interpessoais, intergrupais, com as atividades desenvolvidas ou com o próprio desenvolvimento do processo grupal e negativa quando dificulta o desenvolvimento dessas mesmas relações (Maria & Vieira-Silva, 2008).

Em outra frente, trabalhamos com intervenções lúdicas com idosos em instituições asilares e grupos de terceira idade ligados a movimentos sociais. São realizadas intervenções e propostos grupos de reflexões e oficinas com idosos no Albergue Santo Antônio, na Associação dos Aposentados, no Programa Universidade para a Terceira Idade e no Lar Monsenhor Assis, de Prados. “A atividade lúdica interativa com pessoas idosas, segundo Jesus e Jorge (1998), gera benefícios como a possibilidade de elaborar perdas e ganhos, de expressar emoções, de desenvolver a afetividade, estimular a convivência, aumentar a autoestima, incentivar a capacidade de aprender, diminuir o nível de ansiedade e de angústia. Essa atividade é de grande ajuda, também no desenvolvimento das funções psíquicas como orientação, consciência, atenção, concentração, memória, pensamento, percepção, afetividade e inteligência” (Moura, 2013).

Nas intervenções realizadas nas ILPIs, em São João del-Rei, Rezen-de Costa e Prados, buscamos, também, o desenvolvimento de atividades e reflexões que possam ajudar a desmontar as estratégias de controle e submissão desenvolvidas pela instituição no seu cotidiano. A inatividade é notória, o que contradiz o Estatuto do Idoso. Vale lembrar que é este mesmo Estatuto que afirma que as ILPIs devem ser estruturadas o mais próximo possível dos lares de onde vêm os idosos, e não de instituições de guarda e controle. Não é o que temos encontrado.

Nesses trabalhos e nos demais, fora das ILPIs, as perspectivas que desenvolvemos são de resgate da identidade individual, produção de identidades coletivas, reconquista de autonomia e produção de estratégias de organização de espaços de convivência entre movimentos e instituições. Nestes e nos demais trabalhos a identidade surge como categoria fundamental.

A identidade manifesta-se no nível individual como subjetividade e no nível coletivo, grupal, como produção coletiva relacionada à história de um grupo. Ela tem muito mais a ver com a trajetória do grupo em torno de suas atividades, objetivos, história coletiva, do que com uma “nomeação” que tenha sido proposta para o grupo. A identidade grupal vai sendo construída paralelamente ao desenvolvimento de um sentido e de um sentimento de “pertença” ao grupo. Vai sendo construída à medida que o grupo é capaz de lidar com duas tarefas simultâneas: a primeira é a tarefa concreta à qual ele se propõe, no nosso caso, a construção de uma sociedade mais igualitária, mais justa. A segunda tarefa, não menos importante, é analisar o seu modo de ser grupo, a sua maneira de estabelecer relações grupais, o desenvolvimento do seu processo grupal, de maneira que ele possa ser plenamente assumido. O grande desafio de qualquer grupo é construir um projeto comum, respeitadas as diversidades presentes em sua constituição, as diversidades cotidianas dos indivíduos que os conformam.

Conclusões provisórias ou provocações permanentes

Como fechamento do presente texto, mas continuidade de nossas reflexões, voltamos a nos perguntar sobre as possibilidades de formação profissional para a atuação com práticas comunitárias, para a atuação na perspectiva da intervenção psicossocial e para a atuação em parcerias com políticas públicas. Em nossos programas de pesquisa intervenção, procuramos articular conteúdos teóricos, história do desenvolvimento de trabalhos em Psicologia Social Comunitária e Intervenção Psicossocial, com conteúdos práticos, metodologias e perspectivas de intervenção a partir das experiências de extensão e estágios, práticas de disciplinas em órgãos públicos que desenvolvem atividades ligadas a políticas públicas, principalmente CRAS, CREAS, CAPS, entre outras.

Continuamos com nossas “provocações”: Como as categorias de afetividade grupal, identidade grupal, afrodescendência, memória, participação social e processo grupal podem ser trabalhadas na perspectiva da Psicologia Comunitária e da Intervenção Psicossocial, tanto em termos de formação profissional, quanto de atuação junto a políticas públicas?

Quando pensamos nas práticas em Psicologia Comunitária estamos pensando na busca da transformação do indivíduo em sujeito, na transfor-

mação dos grupos, de sujeitados para sujeitos, de contidos ou conformados para envolvidos e participantes.

Programas públicos de desenvolvimento social, de educação, de saúde pública, só podem se tornar efetivos se contam com a mobilização e o envolvimento das comunidades às quais se destinam e aos movimentos sociais de maneira geral.

Em função disso o trabalho com as categorias citadas, do nosso ponto de vista, só pode ser realizado na direção de provocar as comunidades na busca da construção de sua autonomia e autogestão. A conquista da cidadania participativa, crítica, é um processo coletivo, lento e cotidiano, diretamente relacionado com o modo de exercício das relações de poder pelos gestores públicos e pelos representantes populares nos legislativos municipais, estaduais e federais.

Para os que trabalham com Psicologia Comunitária não pode bastar a inclusão socioeconômica. Demandamos a inclusão psicossocial. Os indivíduos precisam se sentir parte integrante e significativa do processo de construção da sociedade, sujeitos desse processo, e só a perspectiva de inclusão socioeconômica não garante isso. A inclusão que nos interessa tem que considerar a subjetividade plenamente desenvolvida, individual e coletivamente, passando pelo bem estar, pelo acesso ao prazer e à cultura, pelo acesso à educação de qualidade, pelo acesso a condições dignas de saúde, de moradia, trabalho e renda, pela preservação de um ambiente saudável.

Porém, esse processo é pleno de contradições. A começar pela questão do tempo. O tempo de ação, reação e resultados das políticas públicas é diretamente proporcional ao tempo de gestão dos ocupantes dos cargos de direção das instâncias municipais, estaduais e federais. Muitas vezes os governantes estão mais preocupados com a reeleição do que com a melhoria das condições de vida da população atendida, enquanto nós estamos preocupados com o tempo da reflexão, da possibilidade de mudanças de concepção, de valores, de projetos e de busca por futuros, ou seja, o tempo do desenvolvimento de processos efetivamente educativos. É fato que um dos nossos maiores problemas é que enquanto queremos o tempo de Kairós, para os nossos trabalhos, insistem em nos dar ou em nos cobrar o tempo de Kronos. A sociedade atual, de maneira geral, tem muita pressa. Tenho insistido muito com meus alunos, tanto na graduação

quanto na pós-graduação, que o tempo que deve interessar à Psicologia é o tempo da reflexão, é o tempo da conversa, é o tempo da convivência. É por isso que devemos ser sempre teimosos e continuarmos a pleitear e problematizar nossas ações a partir de Kairós.

Referências

- Chaves, S. R. & Vieira-Silva, M. (2009). *A música e suas articulações identitárias nas corporações musicais de São João del-Rei e região: a relação da afetividade grupal com a performance* [Relatório de pesquisa]. São João del-Rei, MG: Universidade Federal de São João del-Rei.
- Ciampa, A. C. (1994). *A estoria do Severino e a historia da Severina: um ensaio de psicologia social*. São Paulo: Brasiliense.
- Jesus, L. & Jorge, M. M. (1998). Jogos e atividades lúdicas na idade avançada. *Cadernos de Psicologia*, 6(8),66 -73.
- Maria, L. S. & Vieira-Silva, M. (2008). *Tradição e transformação no contexto histórico e sócio-cultural de São João Del-Rei e região: o acesso e a permanência das mulheres nas corporações musicais* [Relatório de pesquisa]. São João del-Rei, MG: Universidade Federal de São João del-Rei,.
- Moura, I. F. C. (2013). *Intervenções psicossociais em instituições de longa permanência para idosos: a ludicidade e suas implicações para a identidade e afetividade: análises de relatos e imagens*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, MG.
- Tajfel, H. & Turner, J. (1996). "The social identity theory of intergroup behaviour". In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7-24). Chicago: Nelson-Hall.
- Vieira-Silva, M. (2000). *Processo grupal, afetividade, identidade e poder em trabalhos comunitários: paradoxos e articulações*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

A dimensão subjetiva da desigualdade social: questões metodológicas e implicações práticas

Maria da Graça Marchina Gonçalves

Introdução

Reconhecida por todos, a desigualdade social no Brasil tem, entretanto, diferentes compreensões, ocupando diferentes lugares no rol de prioridades de pesquisa e de intervenção e chamando a atenção de formas diversas no campo das políticas públicas sociais. No contexto da psicologia ocorre o mesmo. Ou seja, são diversas maneiras de compreender e lidar com o fenômeno.

Dois aspectos são diferenciais da leitura que fazemos do fenômeno em relação a outras produções da área. Um deles é a perspectiva de desnaturalização e o outro é a própria desigualdade social que é tomada como objeto da psicologia em nossas pesquisas.

Com relação ao primeiro aspecto, a partir do referencial da abordagem sociohistórica, trabalhamos com a categoria historicidade. Isso quer dizer que tomamos os fenômenos sociais na sua produção e constituição processual, a partir da materialidade da vida e das relações humanas, historicamente determinadas.

Com relação ao segundo aspecto, procuramos tratar a desigualdade não como pano de fundo ou um dos fatores explicativos dos fenômenos psicológicos, mas ela mesma como o fenômeno a ser compreendido na sua dimensão subjetiva.

Apresentamos uma breve discussão desses dois aspectos, seguida da exposição de alguns elementos da pesquisa “A Dimensão Subjetiva da Desigualdade Social – um estudo da vivência da desigualdade na cidade de São Paulo”, que vem sendo desenvolvida por um grupo de professores pesquisadores e alunos bolsistas de iniciação científica na PUCSP.

Historicidade, desnaturalização e os fenômenos sociais

A perspectiva histórica com a qual trabalhamos tem como referência fundamental as concepções materialista e dialética sobre o homem e a sociedade. Ao formular a concepção de homem como sendo ativo, social e histórico, apresenta-se a síntese de várias noções definidas a partir daqueles pressupostos.

O homem ativo é o que produz sua própria existência, no âmbito social, pelo trabalho, organizado para produção da sobrevivência, do indivíduo e da espécie, portanto também para a reprodução da vida; e, no âmbito individual, pela atividade própria de cada um, definida e delimitada pelas características do trabalho e no contexto das relações sociais de produção.

O homem é social porque sua atividade só é possível no contexto das relações sociais. Mas o homem é social também porque é somente participando da vida em sociedade que ele se torna indivíduo - indivíduo humano - por meio da apropriação da história e da cultura (Furtado, 2011a, 2011b; Leontiev, 1978; Toassa, 2006).

O homem é histórico porque a sociedade não é apenas uma estrutura ou um conjunto de instituições e processos ou rede de posições. A sociedade é tudo isso em movimento decorrente da ação do homem sobre a realidade (trabalho e atividade), marcado por contradições, sendo a fundamental a divisão da sociedade em classes antagônicas. A existência dessa divisão confere às estruturas, às instituições, aos processos e às posições sociais um conteúdo histórico, decorrente do lugar social ocupado por grupos de indivíduos qualitativamente diferentes. São produzidos valores e referências diversas que compõem, também, a realidade social. Dessa forma, as relações sociais e os fenômenos sociais que engendram estão revestidos de conteúdo histórico.

Trabalhar com a historicidade como categoria significa tomar cada elemento da realidade social de que se trata em sua constituição histórica: entendê-lo como produzido de forma processual, em um processo que expressa e representa as contradições da realidade e, em última instância, a contradição de classes. Significa tomar cada elemento sabendo que se apresenta de determinada forma como resultado de um movimento em curso, para o qual concorrem diversas determinações e no qual agem múl-

tipas mediações. Isto implica que, embora tenha certas características e embora seja como é, poderia ser diferente, porque poderia ter se constituído a partir de outras determinações e mediações. As determinações e mediações são resultantes do processo de produção da vida, a partir do trabalho e das relações sociais. Tal processo implica a produção material e simbólica de que os homens são capazes.

Ao contrário de atentar para isso, a naturalização dos fenômenos entende que as determinações e mediações são aspectos externos ao elemento da realidade social que se tem como objeto, o qual teria suas próprias e intrínsecas determinações afetadas, de um ou outro modo, por esses aspectos externos a ele. Supor essa exterioridade entre cada elemento e o contexto em que se constitui leva ao estabelecimento de dicotomias, o que tem como implicações a individualização e a naturalização na elaboração de explicações ou na construção de compreensões sobre ele. Diferentemente de como se pensa quando se trabalha com a historicidade, localizando cada elemento no processo de que faz parte, o processo que o constitui e é ao mesmo tempo por ele constituído, na visão naturalizante se procura o que agiu de forma a manter ou tirar de seu curso natural cada elemento da realidade social (Gonçalves & Bock, 2009).

Dito de outra forma, reconhecer a historicidade de todos os fenômenos sociais e humanos significa reconhecer: a materialidade das ações e relações humanas; sua transformação constante a partir do movimento contraditório da realidade material; um conteúdo histórico presente nesse processo, dado pela expressão do lugar concreto ocupado pelos homens e por meio de interesses que representam sua vida. Esse conteúdo histórico é expressão das contradições presentes na realidade material e tem sua gênese nos lugares contraditórios ocupados por diferentes grupos sociais. Nesse sentido, reconhecer a historicidade implica reconhecer a existência de classes sociais e sua relação contraditória. Para as representações, significa reconhecer as produções ideológicas.

Em síntese, tomar a historicidade como referência significa reconhecer que tudo que é como é poderia ser diferente. Não há processos naturais, a vida humana é produto de sujeitos humanos que assim a produziram. Nesse sentido, tudo que é pode deixar de ser, pode ser alterado pela ação do homem. Por isso, o que encobre esse processo e impede esse reconhecimento deve ser enfrentado, em termos teóricos e metodo-

lógicos, quando da produção de um conhecimento crítico e em uma práxis transformadora.

Esse deve ser o sentido da desnaturalização que a produção de conhecimento deve promover, enfrentando as várias facetas da naturalização dos fenômenos. Há naturalização quando se desconsidera o processo de constituição histórica; quando se universalizam conceitos e explicações; quando se desconsideram os aspectos ideológicos; quando se desconsidera a possibilidade de ações de transformação, ou quando elas são atribuídas apenas ao esforço individual ou a aspectos da subjetividade intrínseca aos sujeitos; quando, enfim, se individualiza a compreensão dos fenômenos, desconsiderando determinações e mediações sociais e históricas. Desnaturalizar significa, então: reconhecer as mediações sociais e históricas presentes na constituição dos sujeitos e da realidade social; apontar as contradições que marcam as relações sociais e seus aspectos ideológicos; e reconhecer o processo de constituição mútua na relação indivíduo e sociedade.

Esse último aspecto já nos remete a outra questão importante no trato de fenômenos sociais: como compreender a relação indivíduo e sociedade. Quando falamos de fenômenos sociais, da perspectiva da psicologia, qual o lugar atribuído ao indivíduo? Qual a perspectiva de análise de um fenômeno social, sob o ponto de vista da psicologia? O que se deve considerar?

Tais questões vêm sendo respondidas pelas teorias da Psicologia Social, que enfrentam há algum tempo as críticas sobre o estabelecimento de dicotomias entre indivíduo e sociedade, ao tratar dessa relação. Na história dessa área de investigação podem ser identificadas teorias sociológicas ou psicológicas sobre a relação indivíduo e sociedade, a depender da ênfase dada a um ou outro polo da relação (Farr, 1998, 2000; Gonçalves & Bock, 2003).

Ocorre que essa dicotomia tem como fundamento aquilo mesmo a que nos referimos acima: a exteriorização de um aspecto em relação a outros, o que leva à naturalização. Especificamente, a exteriorização da sociedade em relação ao indivíduo estabelece a dicotomia: indivíduo e sociedade são exteriores um ao outro e contém, cada um, determinações intrínsecas, as quais são afetadas por determinações externas. A depender da ênfase em um ou outro elemento, temos con-

cepções sociológicas ou psicológicas para explicar a relação indivíduo-sociedade.

As concepções sociológicas promovem os reducionismos deterministas que anulam o papel do sujeito e ressaltam fatores sociais como explicativos da relação indivíduo-sociedade. Por sua vez, as concepções psicológicas se voltam para a explicação do indivíduo e de elementos de sua subjetividade à luz de características de uma sociedade tomada de forma abstrata e cristalizada. Ambas as posições reforçam a dicotomia indivíduo-sociedade (Gonçalves & Bock, 2003, 2009).

Uma das implicações dessas leituras da relação indivíduo-sociedade é a compreensão rasa, estanque e a-histórica dos fenômenos sociais, considerados quase sempre como “fatores determinantes” do comportamento dos indivíduos em sociedade, sem maiores explicações sobre o que representam; ou elementos difusos e genéricos que constituem o pano de fundo, o “contexto abstrato” sobre o qual atuam os indivíduos. Em um e outro caso a possibilidade de ação para transformação da realidade social fica comprometida.

Seguindo a perspectiva materialista histórica e dialética, é possível superar essa dicotomia, pois a compreensão é de que indivíduo e sociedade são unidade de contrários em movimento de transformação constante. O movimento não é de cada polo em separado, afetado ou atingido pelo outro polo de alguma maneira, mas é um movimento decorrente da ação dos indivíduos em sociedade, por meio da qual se constituem e constroem a realidade social.

Nesse processo, estão incluídos os indivíduos, suas ações, produções e relações, que formam a materialidade social, além de toda produção simbólica que representa a experiência vivida e é constituída por essa própria experiência. Outra forma de nos referirmos a esse processo é considerar que ocorre aí uma relação dialética entre subjetividade e objetividade, o que torna impossível falar de uma realidade objetiva ou de um sujeito concebidos “em si mesmos”. A objetividade é a existência da realidade para além de cada indivíduo, portanto, independente do indivíduo, mas tem a ela agregada a subjetividade decorrente da ação do indivíduo que produz (porque altera e conforma às suas necessidades) a realidade.

Assim, podemos afirmar que a realidade é a expressão do campo de valores que a interpretam e ao mesmo tempo o desenvolvimento concreto das forças produtivas. Há uma dinâmica histórica que coloca os planos subjetivo e objetivo em constante interação, sem que necessariamente se possa indicar claramente a fonte de determinação da realidade. Isso nos leva a afirmar que a realidade é um fenômeno multideterminado, e isso inclui uma dinâmica objetiva (sua base econômica concreta) e também uma subjetiva (o campo de valores) (Furtado, 2002, p. 92).

Essa compreensão implica o reconhecimento de que a realidade é constituída também de uma dimensão subjetiva. Os fenômenos sociais, enquanto delimitações de aspectos da realidade, carregam a objetividade da materialidade na qual existem, mas incluem as produções decorrentes da presença de sujeitos em sua constituição. É a dimensão subjetiva da realidade, configuração dos elementos subjetivos agregados à materialidade (da natureza, do trabalho, das relações sociais) por meio da presença nela de indivíduos e sua subjetividade. São os sujeitos que atuam produzindo, nesse sentido, a realidade.

A dimensão subjetiva da realidade estabelece a síntese entre as condições materiais e a interpretação subjetiva dada a elas. Ou seja, representa a expressão de experiências subjetivas em um determinado campo material, em um processo em que tanto o polo subjetivo como o objetivo transformam-se ... Entende-se *dimensão subjetiva da realidade* como construções da subjetividade que também são constitutivas dos fenômenos. São construções individuais e coletivas, que se imbricam, em um processo de construção mútua e que resultam em determinados produtos que podem ser reconhecidos como *subjetivos*. (Gonçalves & Bock, 2009, p. 143)

A noção de dimensão subjetiva dos fenômenos sociais procura, então, resolver duas questões: a dicotomia indivíduo-sociedade e a necessidade de que os fenômenos sociais sejam eles próprios objeto da Psicologia Social. Por isso, não trabalhamos com perspectivas naturalizantes e individualizantes no sentido de considerar a desigualdade social como fator determinante do indivíduo (concepção sociológica); ou de considerar o indivíduo e suas características como, de alguma forma, explicação da desigualdade social, por exemplo, justificando-a pelas diferenças individuais, tais como diferenças nas capacidades individuais de enfrentamento dessa situação social (concepção psicológica). Nos dois casos termina por

ser o indivíduo, naturalizado, a-histórico, o objeto da Psicologia Social. O fenômeno social, tomado de forma exterior ao indivíduo, não é compreendido na sua produção e reprodução.

Ao procurar evidenciar a dimensão subjetiva da desigualdade social, o foco é outro: é o processo de constituição do fenômeno, na dialética subjetividade-objetividade. Qual a base material da desigualdade? Como os indivíduos se inserem nela? Como se reproduz objetivamente? Quais os elementos de subjetividade que compõem o fenômeno (subjetividade agregada à objetividade por meio da atividade do indivíduo) e como participam do movimento contraditório do fenômeno, contribuindo para sua reprodução, mas também para a criação de possibilidades de superação?

Entendemos que dessa maneira é possível ter o próprio fenômeno da desigualdade social como foco de uma leitura psicológica, como anunciamos acima. A importância da investigação da dimensão subjetiva da desigualdade social fica, em parte, justificada pela compreensão dialética da relação indivíduo e sociedade.

A desigualdade social brasileira

A desigualdade social é traço fundante e permanente, até o momento histórico atual, da sociedade brasileira. Vários índices atestam a existência desse fenômeno. Embora seja a sexta economia mundial, o Brasil é o oitavo país em desigualdade social. A distribuição da riqueza atesta a desigualdade histórica: os 10% mais ricos da população brasileira detêm 75,4% da economia, enquanto 90% da população detêm 24,6% da economia (Medeiros, 2004). Em 2008, metade das famílias vivia com menos de um salário mínimo *per capita* (IBGE, 2010).

Avanços na economia nos últimos anos mostram alguma melhora nesse quadro:

- o número de famílias com rendimento familiar *per capita* de até $\frac{1}{2}$ salário mínimo caiu de 32,4% para 22,6%, em dez anos (IBGE, 2010). Entre 2010 e 2011, a classe C recebeu a maior parte de sua população de classes mais pobres -1,4 milhão saíram da classe E e 356 mil saíram da classe D (FGV, 2011).

Essas alterações, entretanto, ainda não abalam a desigualdade estrutural existente no Brasil.

A desigualdade, que tem uma base econômica, desdobra-se em múltiplas dimensões. Pesquisadores do campo da economia e da sociologia (Medeiros, 2005; Reis, 2000; Scalón, 2004; Souza, 2006, 2009) apontam aspectos dessas outras dimensões que devem ser considerados.

A sociedade brasileira é rigidamente hierarquizada, com papéis muito bem definidos e com pouca mobilidade entre eles. Há uma coincidência entre os membros das elites econômicas, políticas e sociais, aspecto que não se verifica de forma tão clara em outros países (Medeiros, 2005). Essa característica da sociedade brasileira traz implicações para as redes de sociabilidade e para as relações, predominantemente marcadas pela subalternidade. Além disso, essa coincidência limita as possibilidades de mudanças estruturais.

Nesse contexto, é importante conhecer mais detidamente o que pensam os ricos, as elites, sobre a desigualdade social e as formas de superá-la. Como a redistribuição de riquezas afetaria os ricos? Como os afetaria subjetivamente, o que esperam, o que valorizam? Medeiros (2005), um economista, faz essas perguntas reconhecendo que mudanças na estrutura de distribuição da riqueza social passam por essa compreensão, em um cenário em que as elites estão estabelecidas nas várias dimensões da vida social. São essas mesmas elites que “explicam” a desigualdade de diversas maneiras, nenhuma delas indicando mudanças estruturais.

Com preocupações semelhantes, ou seja, conhecer aspectos subjetivos presentes na estrutura social de desigualdade e entendendo que esses aspectos contribuem para a reprodução da desigualdade social, Reis (2000) e Scalón (2004) pesquisaram os sentidos atribuídos à desigualdade social pela população brasileira. Analisaram a percepção da estrutura social pelos sujeitos, que, além de identificarem qual seria, segundo sua percepção, a estrutura social no Brasil (mais ou menos igualitária), também atribuíam valores de justiça ou injustiça a ela, bem como apontavam possíveis explicações. Importa atentar para a importância de se conhecer fatores subjetivos para a compreensão da desigualdade defendida por essas pesquisadoras, vindas da sociologia.

Essa é também a posição de Souza (2006, 2009), que aponta as várias expressões da dimensão subjetiva da desigualdade, como se constituem e contribuem para a naturalização do fenômeno, o que a torna invisível e o que contribui para sua reprodução.

Nesse sentido, é importante reconhecer, juntamente com esses autores, que aspectos culturais, morais e subjetivos acompanham e explicam a desigualdade para além de aspectos materiais, tornando necessário conhecer a dimensão subjetiva da desigualdade social.

A dimensão subjetiva da desigualdade social em São Paulo

A pesquisa “A Dimensão subjetiva da desigualdade social – um estudo da vivência da desigualdade na cidade de São Paulo”¹ vem sendo desenvolvida por um grupo de professores pesquisadores e alunos bolsistas de iniciação científica na PUC-SP.

Seu objetivo geral é caracterizar a dimensão subjetiva do fenômeno social da desigualdade. Como referência para a identificação da desigualdade social em São Paulo, trabalhou-se com o *Atlas da Exclusão Social*, de Campos, Pochmann, Amorim e Silva (2004). Os autores produziram, a partir de dados do IBGE (2000), um conjunto de sete índices (pobreza, emprego formal, desigualdade social, alfabetização, escolaridade, juventude e violência), depois sintetizados em um oitavo índice (exclusão social), cada um com quatro níveis, representando da pior para a melhor situação em cada índice. Os índices foram calculados por município e, em algumas metrópoles, por distrito administrativo da cidade. Cada localidade (município ou distrito) foi colorida, no mapa, de acordo com o resultado no índice (vermelho para a pior condição, laranja e amarelo para os níveis intermediários e verde para a melhor situação), produzindo o *Atlas da Exclusão*.

Podemos dizer, de acordo com essa referência inicial, que o objetivo da pesquisa é produzir o “mapa subjetivo”, por meio da descrição de aspectos da experiência individual e social de viver em uma cidade desigual. A abordagem da questão, bem como sua análise, pressupõem a dialética objetividade-subjetividade e indivíduo-sociedade, à qual já nos referimos acima.

Trabalhou-se, em uma primeira etapa da pesquisa, com entrevistas em grupo, nas quais os participantes falavam sobre a vivência da desi-

¹ Pesquisa realizada pelas professoras Maria da Graça M. Gonçalves, Ana M. B. Bock e Sandra Gagliardi Sanchez e por grupos de alunos de iniciação científica. Teve o apoio do CNPq. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, tendo sido aprovado e está cadastrado na Plataforma Brasil (n. CAAE 1775301.8.0000.5482).

gualdade na cidade de São Paulo. Frente aos resultados obtidos, foram levantados indicadores que orientaram a elaboração dos procedimentos da segunda etapa, ora em curso.

As entrevistas em grupo foram realizadas em três regiões da cidade, considerando a classificação feita por Campos et al. (2004): regiões vermelha, laranja e verde. Em cada região houve um grupo de homens e outro de mulheres, com exceção da região verde onde, por dificuldades de acesso a sujeitos, foi feita entrevista com um grupo de mulheres e entrevistas individuais com homens.

Essa aproximação do tema na primeira etapa teve como resultados uma caracterização inicial da dimensão subjetiva da desigualdade social e o levantamento de um conjunto de indicadores para orientar a segunda etapa.

Como caracterização geral da dimensão subjetiva observou-se que:

- ocorre, de forma geral, uma naturalização do fenômeno da desigualdade social ao se apresentarem explicações para ele, ou seja, há dificuldade em apontar e compreender a constituição histórica e estrutural da desigualdade;

- sobre as formas de enfrentamento da desigualdade observou-se que há uma desresponsabilização por parte dos moradores das regiões com melhores condições (região verde), atribuindo ao “governo”, de forma genérica, a tarefa de enfrentar a questão; ao mesmo tempo surgem, também de forma genérica, sentimentos de compaixão ou de incômodo com a pobreza;
- entre os moradores das regiões com piores índices (vermelha e laranja), foi apontada a necessidade de melhorar a escolarização das pessoas, com maior ênfase, e também melhorar a moradia e o acesso a serviços. Na verdade, ocorreu uma inversão, apontando-se como solução alterar as consequências da desigualdade e não suas causas. Ao mesmo tempo, aparecem sentimentos de impotência e também de humilhação pela condição vivida;
- o pensamento naturalizador e individualizante esteve presente também quando se apontou, de forma geral, o “esforço pessoal” como fator de enfrentamento e superação da desigualdade;

- entre os homens, de todas as regiões, apareceu a centralidade do trabalho na apresentação de suas vivências da desigualdade; entre as mulheres, principalmente dos bairros vermelho e laranja, houve maior ênfase nas atividades cotidianas, no bairro, junto aos filhos;
- para todos os grupos, observou-se que a cidade é dos ricos e estes representam o patamar de sujeito. A desigualdade é igualada à pobreza, o pobre é o desigual. Dessa forma, anula-se a relação entre segmentos e classes, naturalizando-se a desigualdade.

Os resultados levaram ao estabelecimento de indicadores que deveriam orientar a segunda etapa, ou seja, foram identificados aspectos que mereciam ser aprofundados: noção de desigualdade (apontada na primeira etapa como sinônimo de pobreza); esforço pessoal (o esforço “certo” para superar a pobreza); o papel da educação (considerada pelos sujeitos da primeira etapa de forma desvinculada do contexto de desigualdade social); características da relação com a cidade (percebida na primeira etapa como sendo dos ricos); relação com o “governo” (que mostrou-se genérica e distante); papel do trabalho (que ainda apareceu central para os homens); sentimentos associados à vivência da desigualdade (necessidade de aprofundar).

A partir disso, a segunda etapa foi elaborada com vistas a atingir dois objetivos simultaneamente. Em primeiro lugar, ampliar a caracterização da dimensão subjetiva da desigualdade social, levantando informações sobre todas as regiões, de forma representativa. Ou seja, produzir o mapa da subjetividade presente no fenômeno da desigualdade social, descrevendo a dimensão subjetiva em todas as regiões e nos diferentes distritos.

O segundo objetivo refere-se a uma questão metodológica e representou um desafio: produzir um instrumento de investigação em larga escala que seja coerente com os pressupostos da epistemologia qualitativa e da perspectiva sociohistórica. Coerente com o materialismo histórico e dialético, o método na perspectiva sociohistórica procura superar a concepção representacional e objetivista de conhecimento, ou seja, a concepção de que o conhecimento é cópia exata e fiel da realidade objetiva e por isso isento de subjetividade.

Como se vê, essa formulação estabelece, no âmbito do método, a dicotomia entre subjetividade e objetividade, promovendo toda forma de reducionismos na compreensão da realidade: a redução ao empírico, desvalorizando a construção teórica ou concebendo-a como mera sistematização de dados observados; a redução ao imediato, desconsiderando processos e seu movimento, articulado e produzido por mediações; a redução ao pensamento individualizante, descontextualizando o objeto (seja ele um indivíduo, um grupo, uma instituição) e desconsiderando a totalidade em que se insere; a redução ao natural e universal, ignorando a constituição histórica dos fenômenos (Aguiar, 2011; Bock, 2011; Gonçalves, 2005, 2011; González Rey, 2005; Kahhale & Rosa, 2009).

Em outra direção, a perspectiva teórico-metodológica adotada aponta a necessidade de se garantir que cada etapa da pesquisa e cada conjunto de procedimentos de coleta e análise de dados sejam coerentes com a perspectiva de se tomar a realidade em sua multiplicidade, processualidade e historicidade. Assim, o levantamento de informações e sua posterior análise não podem prescindir de um apoio teórico que permita apontar, para além das manifestações empíricas imediatas, as mediações que constituem o fenômeno; para além de suas características formais, seu conteúdo histórico; para além de sua singularidade, a articulação com a totalidade que constitui o particular. E não podem se dar na perspectiva de uma epistemologia empiricista, que imobiliza o real e o retira do movimento histórico em que se constitui. Ao contrário, os procedimentos da pesquisa devem possibilitar a apreensão do fenômeno em sua complexidade, movimento e contradições. Aí está o desafio metodológico.

A segunda etapa teve início com um levantamento de instrumentos de coleta para aplicação em larga escala, utilizados em pesquisas com temáticas semelhantes. Embora não tenha sido um levantamento exaustivo, percebeu-se que, de forma geral, a abordagem era “quantitativa”, com a utilização de escalas e questionários fechados para medir, por exemplo, o nível de bem-estar ou a felicidade (Dias et al., 2008; Gaspar et al., 2009; Gouveia et al., 2003; Marinho, Soares, & Benegas, 2004; Wagner et al., 1999). Tais tipos de instrumentos não pareciam atender aos propósitos desta pesquisa, pois estabeleciam uma relação com os sujeitos de pesquisa que muito provavelmente produziria aquilo que é criticado por

González Rey: o “instrumentalismo” e a lógica de uma “Epistemologia da Resposta” quando “... a informação é produzida pela descrição e pela classificação dos distintos tipos de resposta diante de estímulos de natureza diversa, segundo o instrumento utilizado para produzi-las.” (González Rey, 2005, p. 39).

O autor discute que muito da pesquisa que se faz em psicologia, em busca de um rigor empiricista, deixa de lado o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, alcançado quando a construção teórica, resultado da reflexão e do posicionamento do pesquisador diante dos dados empíricos permite uma visibilidade compreensiva e explicativa dos fenômenos observados.

No caso da pesquisa em psicologia, o empiricismo termina por desconsiderar exatamente, segundo González Rey, o objeto fundamental da área, a subjetividade. A consideração das produções subjetivas requer que se vá além do empírico imediatamente observado, o que é possível quando o processo de elaboração subjetiva é permitido ao sujeito da pesquisa, por meio de suas manifestações, e ao pesquisador, por meio da elaboração teórica.

Não é o que ocorre quando a ênfase recai sobre a descrição empírica da realidade, o que impõe sofisticação na elaboração de instrumentos que conduzem a observação do que é aparente e imediato, mas terminam por ocultar o processo de constituição desses elementos.

Como escapar dessa lógica? Seria preciso levar adiante um levantamento de informações representativas dos moradores da cidade de São Paulo que permitisse a sua expressão como sujeitos, isto é, a expressão de aspectos de sua subjetividade que poderiam nos dizer sobre as características da dimensão subjetiva do fenômeno investigado. Como fazer isso?

O grupo de pesquisa debruçou-se sobre essas questões no processo de elaboração do instrumento. Dada a amplitude necessária na coleta de informações, optou-se pela elaboração de um questionário. A avaliação que resultou nessa decisão considerou várias outras possibilidades, tais como: a realização de entrevistas individuais; a aplicação de um questionário que tivesse somente perguntas abertas; a reedição dos grupos. Entretanto, considerou-se que na segunda etapa o instrumento a ser utili-

zado deveria possibilitar, necessariamente, a aplicação em larga escala, o que seria dificultado por instrumentos desse tipo.

Ao mesmo tempo, discutia-se como lidar com os indicadores, considerando-se que eles se mostravam profícuos na definição do conteúdo do questionário e isso poderia representar um elemento importante para a superação da “epistemologia da resposta”. Ou seja, a definição dos itens de um questionário, tanto das questões como, quando fosse o caso, das alternativas das respostas fechadas, ao ter como referência os indicadores retirados dos resultados da primeira etapa, estaria, de certa forma, contemplando possíveis manifestações e expressões de aspectos da subjetividade de moradores da cidade. Além disso, estaria oferecendo essas expressões para que os sujeitos se posicionassem em relação a elas. Nesse sentido, o grupo trabalhou para elaborar questões fechadas e abertas para o instrumento, a partir dos indicadores.

Nesse processo, foi ficando claro que um aspecto que deveria ser explorado no instrumento era a possibilidade de o sujeito tomar posição frente às questões apresentadas. Ou seja, a formulação das perguntas e a solicitação de respostas deveriam apontar nessa direção: mais do que “responder” a um estímulo externo, o sujeito deveria refletir sobre o tema e posicionar-se.

Algumas características do questionário produzido tentam garantir isso, sendo a principal delas a solicitação, nas questões fechadas, de que o sujeito escolhesse sempre apenas uma alternativa de resposta, mesmo havendo alternativas que não eram mutuamente exclusivas.² Observou-se, pelas manifestações dos sujeitos de pesquisa, que esse formato impõe o posicionar-se. Muitos sujeitos comentaram a dificuldade de escolher a alternativa para resposta, sendo que todas ou várias são respostas possíveis. As instruções pedem sempre algo do tipo “escolha a alternativa que melhor representa o que você pensa” e percebe-se que os sujeitos são levados a refletir antes de responder.

² Exemplo de questão: Q.6) Como você explicaria o sucesso profissional de alguma pessoa? Você acha que tem sucesso profissional a pessoa que: (Escolha apenas uma alternativa, a que você considera a mais importante) (a) Tem boas oportunidades de estudo; (b) Trabalha desde cedo e adquire experiência; (c) Tem bons contatos; (d) Se esforça e se dedica ao que faz; (e) Tem família que a apoia; (f) O sucesso depende principalmente da classe social a que a pessoa pertence.

Outra característica que vai nessa mesma direção tem relação com o conteúdo das alternativas, que procura abarcar a diversidade de posições sobre os diferentes temas, encontrada nos resultados da primeira etapa, sendo que algumas vezes a diferença entre as possibilidades de resposta é sutil³.

A versão final do questionário foi obtida após um longo processo em que versões preliminares foram experimentadas, em uma sondagem e em dois pré-testes. Na primeira versão, aplicada na sondagem, havia dois tipos de questionário: um deles tinha, nas questões fechadas, a alternativa “Outros”, aberta; no outro tipo, não havia essa alternativa. Os resultados obtidos na sondagem reforçaram a tendência a se ter questões que criassem a necessidade de o sujeito posicionar-se, o que levou à retirada da alternativa “Outros”. Essa se mostrou uma alternativa que não trazia novos conteúdos de resposta, repetindo, de alguma forma, conteúdos das alternativas existentes. Isso foi interpretado pelos pesquisadores como dificuldade dos sujeitos em escolher uma alternativa e, nesse caso, o mais adequado seria solicitar a escolha, o que poderia criar condições para uma reflexão antes da escolha.

Os dois pré-testes foram oportunidade de lidar também com outros aspectos: a extensão do questionário e a linguagem utilizada. Entre as várias versões trabalhou-se para diminuir o questionário e para adequar a linguagem utilizada, considerando-se que o mesmo instrumento deveria ser aplicado a diferentes grupos da população, com níveis diferentes de informação, escolaridade e familiaridade com pesquisa.

A versão final do questionário tem 15 questões, sendo 11 fechadas e 4 abertas. As questões são precedidas de itens de caracterização do perfil do sujeito: sexo, idade, bairro em que mora, escolaridade dos pais, escolaridade própria, renda e nível socioeconômico.

Ainda em relação ao questionário, pode-se fazer uma análise do conteúdo abordado nas questões, em função dos aspectos metodológicos apontados acima. Nessa direção, é possível identificar questões cujo

³ Exemplo de questão: Q.10) (Escolha apenas uma alternativa) Na seguinte situação: você é bem atendido em um serviço público de saúde, você: (a) Ficaria feliz porque seus direitos estão sendo atendidos; (b) Ficaria feliz porque acha que um bom atendimento em saúde é direito de todos; (c) Ficaria feliz porque vê que alguns profissionais de saúde são pessoas dedicadas ao próximo; (d) Acharia normal, porque é isso que deveria acontecer sempre.

conteúdo refere-se mais diretamente ao fenômeno investigado, a desigualdade social, por meio da caracterização da experiência do sujeito em relação a ele. Outro conjunto de questões levanta informações sobre as mediações presentes na constituição do fenômeno.

No primeiro conjunto, referente à experiência da desigualdade, as questões abordam: a relação com a cidade; os sentimentos em relação à cidade; a noção de desigualdade social (o que é, como aparece, como é vivida, que sentimentos provoca). No segundo conjunto, referente às mediações constitutivas do fenômeno, as questões levantam informações sobre: noção de esforço pessoal e quando aparece; noção de desigualdade (como se explica, como se resolve); noção de direitos (se existe e quais direitos); concepções de educação e família; comparação entre homens e mulheres. Entende-se que tais conteúdos abarcam mediações ideológicas de relações sociais e de gênero, que constituem a vivência da desigualdade social.

Além disso, esses conteúdos também expressam os indicadores levantados na primeira etapa.

A análise dos resultados deverá estabelecer relações entre esses dois conjuntos, procurando apreender aquelas características apontadas pela abordagem metodológica adotada: a multiplicidade, a processualidade e a historicidade dos fenômenos investigados.

A elaboração do instrumento de coleta representou, então, o desafio metodológico de levantar informações sem perder os sujeitos alvo da pesquisa, sem perdê-los como sujeitos. A decisão sobre os procedimentos de coleta caminhou na mesma direção. Todas as situações de coleta (sondagem, pré-testes e aplicação definitiva), nas quais foi sendo detalhada e consolidada a maneira de conduzir a aplicação dos questionários, revelaram aspectos muito interessantes do envolvimento dos sujeitos com a temática da pesquisa, os quais serviram também de indicativo de que as características do instrumento poderiam estar atingindo os objetivos apontados acima.

Foram frequentes as observações dos sujeitos sobre a importância do tema da pesquisa, sobre o fato de o questionário fazer pensar sobre o assunto e sobre a dificuldade em responder, não porque não estivessem claras as questões, mas porque o assunto era difícil de ser pensado.

Foi frequente também a solicitação dos sujeitos para que o pesquisador “conversasse mais” com ele sobre o tema, bem como conversas após o preenchimento do questionário, entre os sujeitos.

Os procedimentos de coleta foram definidos de maneira a não tolher essas manifestações “extra” questionário, entendendo que tais condutas não atrapalhariam a “objetividade da resposta”, mas criariam condições para que a relação com o tema pudesse ser explicitada, favorecendo o preenchimento do questionário como momento de expressão da subjetividade.

A definição da amostra procurou também garantir que aspectos qualitativos fossem representados no conjunto escolhido. Foi feita uma caracterização atualizada de todos os distritos de todas as regiões da cidade de São Paulo, a partir de dados disponíveis no site da Prefeitura Municipal de São Paulo (www.prefeitura.sp.gov.br) e a partir de dados do Censo 2010, disponíveis no site do IBGE (www.ibge.gov.br). Essa caracterização atualizada norteou a escolha dos distritos onde o questionário foi aplicado.

No momento, os dados estão sendo analisados e a próxima etapa será a elaboração do “mapa da dimensão subjetiva”.

Considerações finais

A avaliação que o grupo de pesquisadores vem fazendo é de que o trabalho tem permitido uma discussão cada vez mais aprofundada do tema da desigualdade social e dos desafios que apresentam para a psicologia. A escolha desse tema e a defesa de que se deve produzir compreensões sobre ele a partir da psicologia é o esforço principal nesta pesquisa.

Como dito inicialmente, temos a desigualdade social como o objeto de investigação e não apenas como a condição presente na vida de indivíduos, como certo “contexto” ou pano de fundo genérico. Esse é o primeiro aspecto a ser apontado.

Outro ponto que tem sido importante no desenvolvimento da pesquisa são as situações de conhecimento das diferentes regiões da cidade de São Paulo e de contato com os sujeitos. Isso tem possibilitado refle-

xões sobre o papel do pesquisador e o papel da academia na produção de conhecimento, na direção de explicitar o compromisso com questões relevantes da nossa sociedade.

Entendemos que o desafio constante de elaborar técnicas e procedimentos de pesquisa que explicitem, em vez de ocultar, o processo histórico de constituição da realidade social, não é apenas teórico-metodológico (embora isso não seja pouco), mas é o desafio de fazer com que a pesquisa tenha sentido para além do espaço institucional de onde parte. Na verdade, essa perspectiva é coerente com a abordagem adotada; realizá-la, efetivamente, é a questão.

Embora ainda não concluída, a pesquisa já vem produzindo conhecimentos, reflexões, elaborações importantes sobre questões metodológicas e sobre o fenômeno da desigualdade social. Esperamos que, quando concluído, o “mapa da dimensão subjetiva” da cidade de São Paulo contribua para a superação das dicotomias que impedem a compreensão mais clara dos fenômenos sociais e, conseqüentemente, uma intervenção transformadora da realidade, na direção da superação das desigualdades.

Referências

- Aguiar, W. M. J. (2011). A pesquisa em psicologia sócio-histórica – contribuições para o debate metodológico. In A. M. B. Bock, M. G. M. Gonçalves, & O. Furtado (Orgs.), *Psicologia sócio-histórica- uma perspectiva crítica em psicologia* (5ª ed., pp. 129-140). São Paulo: Cortez.
- Bock, A. M. B. (2011). A psicologia sócio-histórica – uma perspectiva crítica em psicologia. In A. M. B. Bock, M. G. M. Gonçalves, & O. Furtado (Orgs.), *Psicologia sócio-histórica- uma perspectiva crítica em psicologia* (5ª ed., pp. 15-36). São Paulo: Cortez.
- Campos, A., Amorim, R., Pochmann, M., & Silva, R. (Orgs.). (2004). *Atlas da Exclusão Social no Brasil- dinâmica e manifestação territorial* (Vol. 2, 2ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Dias, C., Corte-Real, N., Corredeira, R., Barreiros, A., Bastos, T., & Manuel Fonseca, A. (2008). A prática desportiva dos estudantes universitários e suas relações com as autopercepções físicas, bem-estar subjetivo e felicidade. *Estudos psicológicos*, 13(3), 223-232.
- Farr, R. (1998). *As raízes da psicologia social moderna*. Petrópolis, RJ: Vozes.

- Farr, R. (2000). A individualização da psicologia social. In R. H. F. C. Campos & P. Guareschi (Orgs.), *Paradigmas em psicologia social – a perspectiva latino-americana* (pp. 11-26). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Furtado, O. (2011a). O psiquismo e a subjetividade social. In A. M. B. Bock, M. G. M. Gonçalves, & O. Furtado (Orgs.), *Psicologia sócio-histórica- uma perspectiva crítica em psicologia* (5ª ed., pp. 75-94). São Paulo: Cortez.
- Furtado, O. (2011b). *Trabalho e Solidariedade*. São Paulo: Cortez.
- Gaspar, T., Pais-Ribeiro, J., Gaspar Matos, M., Leal, I., & Ferreira, A. (2009). Otimismo em crianças e adolescentes: adaptação e validação do LOT-R. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 22(3), 317-324.
- Gonçalves, M. G. M. & Bock, A. M. B. (2003). Indivíduo-sociedade: uma relação importante na psicologia social. In A. M. B. Bock (Org.), *A perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia* (pp. 41-99). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gonçalves, M. G. M. & Bock, A. M. B. (2009). A dimensão subjetiva de fenômenos sociais. In A. M. B. Bock & M. G. M. Gonçalves (Orgs.), *A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica* (pp. 116-157). São Paulo: Cortez.
- Gonçalves, M. G. M. (2005). O método de pesquisa materialista histórico e dialético. In Abrantes, A. A., Silva, N. R., & Martins, S. T. F. (Orgs.), *Método histórico-social na psicologia social* (pp. 86-104). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gonçalves, M. G. M. (2011). Fundamentos metodológicos da psicologia sócio-histórica. In A. M. B. Bock, M. G. M. Gonçalves, & O. Furtado (Orgs.), *Psicologia sócio-histórica- uma perspectiva crítica em psicologia* (5ª ed., pp. 113-128). São Paulo: Cortez.
- González Rey, L. F. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade – os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Gouveia, V. V., Chaves, S. S. S., Oliveira, I. C. P., Dias, M. R., Gouveia, R. S. V., & Andrade, P. R. (2003). A utilização do QSG-12 na população geral: estudo de sua validade de construto. *Psicologia teoria e pesquisa*, 19(3), 241-248.
- Kahhale, E. M. S. P & Rosa, E. Z. (2009). A construção de um saber crítico em psicologia. In A. M. B. Bock & M. G. M. Gonçalves (Orgs.), *A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica* (pp. 19-53). São Paulo: Cortez.
- Leontiev, A. (1978). O homem e a cultura. In *O desenvolvimento do psiquismo* (pp. 259-284). Lisboa: Livros Horizonte.
- Marinho, E., Soares, F., & Benegas, M. (2004). Desigualdade de renda e eficiência técnica na geração de bem-estar entre os estados brasileiros. *Revista Brasileira de Economia*, 58(4), 583-608.

- Medeiros, M. (2004). *As oportunidades de ser rico por meio do trabalho estão abertas a todos?* Brasília, DF: IPEA.
- Medeiros, M. (2005). *O que faz os ricos ricos: o outro lado da desigualdade brasileira*. São Paulo: Hucitec.
- Reis, E. (2000). Percepções da elite sobre pobreza e desigualdade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 15(42), 143-152.
- Scalon, C. (2004). O que os brasileiros pensam das desigualdades sociais? In C. Scalon (Org.), *Imagens da Desigualdade* (pp. 37-73). Belo Horizonte: UFMG.
- Souza, J. (2006). A gramática social da desigualdade brasileira. In J. Souza (Org.), *A invisibilidade da desigualdade brasileira* (pp. 23-53). Belo Horizonte: UFMG.
- Souza, J. (2009). *A ralé brasileira - quem é e como vive*. Belo Horizonte: UFMG.
- Toassa, G. (2006). Conceito de consciência em Vigotski. *Psicologia USP*, 17(2), 59-83.
- Wagner, A., Ribeiro, L. S., Arteché, A. X., & Bernholdt, E. A. (1999). Configuração familiar e o bem-estar psicológico dos adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(1), 147-156.

Sentido e significado de futuro: jovens pretas da região do Capão Redondo e Jardim Ângela, São Paulo

Carlos Eduardo Mendes

Introdução

Primeiramente clamo aos tambores herdeiros do banzo que se unam ao toque do meu coração. Clamo igualmente às estrelas que cintilam tatuando o corpo preto do céu noturno, para que juntos, tambores e estrelas, abram os caminhos de comunicação e diálogo como portulanos¹ deste artigo, que pretende em poucas linhas refletir sobre o sentido e o significado de futuro para jovens pretas residentes na região do Capão Redondo e Jardim Ângela, periferia do lado Sul do município de São Paulo².

Torna-se oportuno informar que as reflexões e os resultados que se-guem são parciais, porque se trata de um estudo de mestrado em fase de conclusão³. Contudo, creio que as discussões que se seguirão poderão colaborar com um olhar, ainda que panorâmico, para algumas das jovens pretas que vivem em uma realidade marcada pela penúria, pela violência e por outras tantas manifestações de desrespeito de direitos, mas que amam, que esperam e que ajudam a virar as páginas de lamento de tantas dores por exclusão e extermínio, para o canto de uma equidade difícil, porém, possível.

¹ Carta náutica surgida no final da Idade Média.

² Preferi seguir a tradição dos Censos demográficos do IBGE (“Qual é a sua cor?”). Embora, desde os Censos demográficos de 1991, a antiga pergunta transformou-se em “Qual é a sua cor/raça?”.

³ Agradeço a oportunidade deste espaço à professora Ana Bock da PUC de São Paulo, com seus colaboradores, em conjunto com os coordenadores do XVII Encontro Nacional da ABRAPSO: Práticas sociais, políticas públicas e direitos humanos. Estendo meus agradecimentos ao professor Luis Guilherme Galeão-Silva, que me ajudou na tradução de ideias e sentimentos em palavras escritas. Por fim, agradeço às jovens pretas do Capão Redondo e do Jardim Ângela que, generosamente, compartilharam seu dia a dia e suas crenças do tempo vindouro com a mediação deste pesquisador que comunga com elas o preto da pele e a mesma geografia.

Penso que todo estudo acadêmico revela o envolvimento do pesquisador com seu objeto de pesquisa. Esse envolvimento fica claro quando o investigador descreve o procedimento e o método utilizados. O interessante, porém, é que para cada pesquisador há uma inspiração que varia, no meu entendimento, de três maneiras frequentes. Para alguns a força gravitacional de seus estudos vem de uma hipótese. Para outros o visgo da inspiração está nas teorias acadêmicas. Contudo, há pesquisadores, com os quais me identifico, que a fonte inspiradora é uma região, um grupo com sua dinâmica psicossocial e cultural específica.

Na região do Capão Redondo e Jardim Ângela, fica a impressão que a identidade étnica/racial alude à cultura, à espiritualidade, às ações sociais e à luta por reconhecimento (Honneth, 2007). Conforme os dados levantados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), em 2012, a região do Capão Redondo e Jardim Ângela é uma das regiões onde a somatória dos declarantes pretos e pardos supera o número total de brancos. Os levantamentos do Programa de Desenvolvimento de Área (PDA, 2008) revelaram que se trata de uma região, dentre outros quatros bairros, considerada uma das maiores em termos populacionais na faixa de 16 a 19 anos, na cidade de São Paulo. Apontaram, ainda, que os jovens do sexo masculino são mais numerosos que as do sexo feminino até a faixa de 15 anos de idade. Todavia, por motivos adversos, em especial em virtude de morte violenta e de envolvimento com o narcotráfico, a quantidade de jovens do sexo feminino quase dobra em relação aos do sexo masculino a partir dos 16 anos.

A juventude nos bairros Capão Redondo e Jardim Ângela, como revelam Cardia e Schiffers (2002), os levantamentos do Programa de Desenvolvimento de Área (PDA, 2008) e os estudos das Subprefeituras do Campo Limpo e M'boi Mirim (2011), vive em meio aos problemas de acesso a direitos sociais e econômicos. Destacam-se a falta de capital social e a superposição de desvantagens da exposição aos riscos naturais, como: doenças curáveis; riscos do meio ambiente, como deslizamentos de encostas e os trasbordamentos de córregos e enchentes; riscos de morte por causas externas, tais como acidentes de carro ou motocicleta; morte por bandidos e policiais; tráfico de drogas; fatores ligados a eventos e experiências da vida. Concomitantemente, são negados de forma sistemática e simultaneamente os direitos à saúde, à educação, à cultura e ao lazer (Cardia & Schiffers, 2002).

Portanto, as especificidades na forma de a juventude viver na região em questão estão muito ligadas ao cenário de penúria que as periferias apresentam, mas também revelam várias manifestações coletivas de luta por reconhecimento (Honneth, 2003) e em defesa da vida nos mais variados movimentos sociais, como moradia, saúde, questão étnico/racial, religiosidade e cultura. Segundo Axel Honneth (2007), o reconhecimento não se dá de forma automática e por simples deliberações, visto que a privação, o sofrimento e a humilhação, gerados pelo não reconhecimento, são partes constituintes dos amálgamas dos conflitos sociais. Para o autor, a construção da justiça social se dá pela luta por reconhecimento em três dimensões: relações primárias (amor, amizade), relações jurídicas e comunidade de valores (solidariedade) e suas respectivas formas de desrespeito (Honneth, 2003, 2007, 2009).

Metodologia

Experimentar o cotidiano e ouvir sobre o que as jovens pesquisadas esperam do futuro em sua atmosfera histórico-social (Vygotsky & Luria, 1996) me indicou alguns caminhos de aproximação dos significados de futuro que elas narram. Para Vygotsky, argumenta Daniels (1996), o contexto social, no qual todo ser humano se desenvolve, não é simplesmente um ambiente objetivo, isto porque existem relações dialéticas entre níveis sociais e individuais que permitem explicações psicológicas sem a redução direta de um em detrimento de outro. Sendo assim, para Vygotsky, todos os estágios do desenvolvimento humano e sua organização são produtos sociais e devem ser vistos como desenvolvimento histórico.

Silvia Lane (1984) argumenta que o indivíduo se percebe enquanto pessoa e enquanto componente de uma classe social, em outras palavras: lê a sua realidade por meio da linguagem, adquirida socialmente através das relações. A linguagem, que é veículo de ideologia (que, por sua vez, constitui a visão/leitura de mundo do indivíduo), estrutura o pensamento e a ação dos indivíduos sobre a sua realidade. Nos argumentos da autora, essa ação pode ser ou alienada, se o indivíduo tem sua consciência reificada por uma ideologia naturalizante de sua condição (que é, na verdade, produto de um processo histórico, cultural e social), ou transformadora,

se esse indivíduo é participante de um processo de desenvolvimento da consciência de si, de consciência de classe e de consciência social (Lane, 1984).

Assim, a linguagem é construída tanto por um processo de apropriação de significados sociais como pela atribuição de sentidos próprios, pessoais. É através da linguagem que o homem é determinado e é determinante de outros indivíduos, pois sua constituição se dá a partir da sua relação com o outro, das interações sociais. Já o pensamento é constituído por necessidades, interesses, emoções e desejos individuais. O pensamento é uma atividade carregada de significados sociais e é mediada por signos, isto é, mediada pelo sentido atribuído (Lane, 1984).

Assim, Vygotsky trabalhou com o desejo de encontrar um método para se estudar o homem como um ser biológico, social e que possui uma unidade entre mente e corpo. De acordo com Bock (1997), para que a Psicologia possa compreender o indivíduo é preciso levar em consideração a singularidade desse sujeito a partir da inserção do mesmo na realidade social e histórica que atribui sentido à sua forma singular de ser. Dessa forma, para Freitas (2007), o pesquisador não se encontra em um lugar de apenas contemplar o objeto e falar sobre ele, mas sim de dialogar com ele. Inverte-se, dessa maneira, toda a situação, que passa de uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos. De uma orientação monológica passa-se a uma perspectiva dialógica. Isso muda tudo em relação à pesquisa, uma vez que investigador e investigado são dois sujeitos em interação. O ser humano não pode ser apenas objeto de uma explicação, produto de uma só consciência, de um só sujeito, mas deve ser também compreendido, processo esse que supõe duas consciências, dois sujeitos, portanto, dialógico (Freitas, 2007).

É no sentido de resistência e transformação que a identidade étnico/racial, como argamassa, cola a alvenaria feita da argila escavada da “vida chão” de dores, relações sociais, conquistas, esperanças e utopias, que dependendo da medida retraem ou propulsionam os planos de futuro das 11 jovens pretas que encontrei na região do Capão Redondo e Jardim Ângela. Elas me permitiram ouvi-las e gravar suas vozes assinando o termo de consentimento livre e esclarecido. Trata-se de uma pesquisa com raiz institucional na Universidade de São Paulo (USP), através do Departamento de Psicologia Social e seu comitê de Ética.

Desse modo, a região que abrange as subprefeituras do Campo Limpo e M' Boi Mirim, o que expressa quase um milhão de habitantes, foi o cadinho do ouro de cada um dos depoimentos. Pela oralidade, a cada palavra, pela força biográfica de 11 jovens negras a "quebrada" emergiu em meus estudos, como nos argumentos de Peter Spink (2003, p. 22): "não como um lugar específico, mas como a situação atual de um assunto, a justaposição de materialidade e sociabilidade".

A ambição de investigar o tempo por vir dessas jovens me possibilitou navegar em meio ao sopro vívido das vidas que dão espírito para aquela região. Isto porque, como relata Preta, de 21 anos de idade: "Nossa, nós convivemos dias intensos juntos"! O foco era estar nos meses de julho a outubro de 2013 o mais próximo possível da rotina delas para promover um espaço rico de relação que permitisse, desse modo, falarem de futuro. Isto é, falarem de como veem e o que esperam do tempo vindouro.

Esta opção de estar junto das jovens e do mundo que elas habitam e conhecer e analisar suas projeções de futuro não demorou a clarificar que mesmo coisas aparentemente pouco significativas poderiam ajudar na hermenêutica de suas projeções do futuro, que elas dão sentido com os pés bem fincados nas exigências e emergências das contradições que apagam direitos, causam receios, reificam, dividem e fragmentam seres humanos na periferia e em muitas sociedades do nosso globo. Como observou Thais, de 28 anos:

a palavra futuro dá medo, dá insegurança, ansiedade. Porque a gente planeja, planeja o futuro pra depois tanta coisa que aparece urgente, que não tem como deixar pra lá... leva a gente, sei lá. Foi assim que eu decidi não pensar nele mais... sabe? Só que você pensa... eu tenho uma filha, aí você volta a pensar no futuro. Ela é o meu né? Minha continuação sabe?

Discussão

Diante das depoentes que vivem em condições complexas de vida, não vi outro caminho senão o de ser radical. Com elas pude compreender melhor que "Ser radical é tomar as coisas pela raiz. Ora, para o ser humano, a raiz é o próprio ser humano" (Marx citado por Lukács, 1974, p. 97). Nesse sentido, optei por trabalhar lado a lado, por uma pesquisa partici-

pante, para não ficar preso às impressões imediatas, isto porque em uma sociedade complexa, como observou Vygotsky (2004, p. 2), “a influência da base sobre a superestrutura psicológica do ser humano não se dá de forma direta, mas mediada por um grande número de fatores materiais e espirituais muito complexos”.

Essa complexidade, no caso das jovens negras da região do Capão Redondo e do Jardim Ângela, obriga o futuro a emergir em meio à busca da sobrevivência. Na periferia, os pobres se veem sujeitados a agarrarem-se à sobrevivência, em muitos casos já na infância, recolhendo resto de feiras, em trabalhos em instalações deletérias, vivendo expostos aos riscos decorrentes da localização de suas residências, que são somados à vulnerabilidade da distribuição assimétrica dos espaços, das ambições de políticos, assim como dos significados distintos articulados por atores que disputam poder e legitimidade na apropriação do território por meio da coerção, nem sempre lícita e, na maioria dos casos, pela violência.

Tudo isso acaba por semear, no meio delas e de outros moradores, o sincero desejo de lutar, sob a pauta de novas formas sociais de intervenção no espaço, por mudanças no cenário de exclusão social com discriminações étnico-raciais e de gênero, com implicações na segurança, na saúde e no direito à moradia e com consequências à mulher negra em suas diferentes fases da vida: do nascimento à velhice. Como comentou Madalena:

Aí quando eu tinha 13 anos, como eu venho de uma família muito pobre. Meu... eu era uma pessoa muito difícil! Eu resolvi que eu ia sair da escola e ia trabalhar com 13 anos. Mas o que que uma menina de 13 anos...? Então o que que uma menina de 13 anos faz saindo da escola, ainda por cima, fui trabalhar como babá. Como eu falei, o meu pai achava assim que você não precisa de absorvente, pra quê essas coisas, sabe assim? Pra quê que você precisa de perfume ou desodorante, essas coisas básicas meu pai achava que não tinha necessidade, então se eu quisesse essas coisas eu tinha que trabalhar. Só que aí eu trabalhava não ganhava um salário porque não era uma coisa informal, mas era o dinheiro que me ajudava a ter as minhas coisas e ajudar um pouquinho em casa, mas aí eu fiquei nessa. Saí da escola e cuidava de uma criança aqui, outra ali, daí meu primeiro salário mesmo foi como empregada doméstica, daí eu cuidava das crianças e fazia o serviço doméstico. Fiquei um tempão nessa vida. Eu odiava, odiava e estava ali só pelo dinheiro, só que ao

mesmo tempo eu não queria estudar porque a escola pra mim não era um lugar bom.

Hoje eu ganho a vida com a dança, mas penso no futuro ter uma família preta e, criar um centro cultural, um espaço para pretos sabe? É esta mesmo a palavra?

Esse encontro foi pautado por muita emoção. Teve a duração de três horas porque a jovem chorava muito. O encontro com Madalena foi de tal forma assinalado pela comoção que envolveu tanto os pesquisadores como a colaboradora. As lágrimas da jovem ali em nossa frente eram sentidas com tamanha angústia que, no intuito apressado de protegê-la, mas principalmente de proteger-nos, repetidamente insistíamos que poderíamos interromper a conversa e retomá-la em outro momento, mas Madalena se manifestava contrária a ter que parar seu depoimento. Ela insistia que queria continuar falando. Assim, momentos de fortes emoções se sucederam em toda a entrevista, mas consideramos mais contundente quando Madalena relata um acidente na infância.

Mas assim, tem uma coisa que aconteceu comigo quando eu tinha 12 ou 13 anos de idade eu sofri um acidente, eu fui atropelada por uma bicicleta, a pessoa conseguiu ser atropelada por uma bicicleta. E foi um impacto feio, foi tão feio que eu quebrei três dentes da frente, os três. E como eu falei pra você o meu pai tinha aquela coisa de ser uma pessoa muito acomodada de achar a não, vamo trabalhar e comer tá bom. Porque assim, na hora do acidente eu não vi que eu tinha quebrado os dentes, a minha boca ficou muito inchada, eu tenho até uma cicatriz. Não vi na hora, só fui ver quando eu cheguei em casa porque eu tava vindo da casa do meu avô na época e aí só vi quando cheguei em casa. E aí eu fui, minha mãe me levou no dentista no público mesmo pra ver se não tinha machucado nenhum osso ou alguma coisa assim, mas foi só isso e meus pais não fizeram nada quanto a eu ter perdido os dentes. E eu fiquei assim até os 15 anos de idade, e você imagina uma menina negra, pobre e ainda sem os dentes na escola, adolescente, cara isso foi foda.

Pesquisador: Imagino.

Madalena: Isso me afetou durante muito tempo, eu não falava, não falava. Tipo assim eu saía, ia pras baladas e tal, mas assim eu não falava com ninguém, eu era mudinha porque eu tinha vergonha né? Óbvio, tinha vergonha. E aí você já tem aquela coisa da adolescência e não fica com ninguém

porque você é preta e ainda sem a dentição piorou a situação, então isso foi muito.

Pesquisador: Forte pra você.

Este ponto ressalta a minha dificuldade diante da situação da jovem e minha inexperiência quando não deixei que Madalena terminasse sua frase. Completei qualificando o sentimento que ela vivia como “forte”. Então, ela querendo continuar, falando, responde:

Madalena: *Muito* [forte]. *Calma eu...*

Pesquisador: Tranquilo.

Madalena: *Peraí deixa eu respirar.* [Pausa]

Pesquisadores: Fica tranquila. [Pausa] Você tem todo o tempo, pode ficar tranquila.

Madalena: [choro]

Mais uma vez insistimos: Se você quiser parar, a gente começa numa outra hora. Madalena: *Eu só não queria chorar na sua frente. Peraí, tô quase.*

Pesquisador: Tô esperando. Tranquila.

Madalena: *Aí, que vergonha de chorar na sua frente.*

Pesquisadores: Tudo bem, de boa. Não precisa ficar com vergonha, a gente já sabia que isso podia acontecer. Pode deixar vir, tranquilo.

Madalena: *Aí, olha pra lá.* [risos]. *Não, pode ficar de boa. Vai passar. Aí Jesus.* [risos] *Pára de olhar pra mim.*

Pesquisadores: Tudo bem.

Madalena: *Peraí, aí meu Deus gente que vergonha. Acho que passou. Então, vamo ver se eu consigo falar de novo. Então foi isso, eu fiquei todo esse tempo, já tinha a autoestima abalada por conta da questão racial e isso aí só piorou.* [pausa] *Peraí. Tô engolindo, perai.*

Pesquisadores: Se quiser a gente para a entrevista e faz outro dia.

Madalena: *Calma aí, a gente vai fazer hoje. Eu vou terminar. Então foi isso, eu só consegui ir no dentista, eu fiquei assim até os 20. Aí só depois realmente, quando comecei a trabalhar em dois lugares aí tinha um salário*

melhor e tal. Aí uma das mulheres que eu trabalhava ela me ajudou, me levou no dentista que era bem caro, que jamais eu iria conseguir se ela não tivesse me ajudado. Mesmo assim eu que paguei tudo, tipo o dinheiro que eu recebia em um lugar ficava pra mim pra ajudar em casa e o que eu recebia nesse lugar era só pra pagar o dentista.

As grandes amigas Dandara e Madalena trazem relatos parecidos em relação ao racismo que enfrentaram quando criança. Elas têm realidades econômicas distintas. Uma se alfabetizou em uma escola particular, a outra em escola pública. De fato, não podemos dizer que são distinções econômicas gigantescas, mas permitem inferir que a semelhança traumática nas duas infâncias, em locais socioeconômicos diferentes, não se pode simplesmente atribuir às diferenças de classes econômicas, mas à sutileza do racismo contemporâneo.

Galeão-Silva (2007), a partir de uma pesquisa com universitários entre 20 e 25 anos, de ambos os sexos, verificou a correlação da tendência latente ao preconceito sutil e a tendência ao fascismo com adesão à ideologia racista contemporânea. Em sua análise, o preconceito sutil, adaptado ao capitalismo, é administrado com a capacidade de ocultar o conflito e revelar a apatia com as injustiças, o conservadorismo e a negação de afeto positivo.

Acreditamos que essa capacidade de ocultar o conflito e revelar a apatia com as injustiças, o conservadorismo e a negação de afeto positivo tem correspondência no que Bento (2002) denuncia como “Pacto Narcísico”. “Neste processo há uma espécie de pacto, um acordo tácito entre os brancos de não se reconhecerem como parte absolutamente essencial na permanência das desigualdades raciais no Brasil” (p. 28). As desigualdades entre negros e brancos provoca a desvantagem dos negros enquanto os brancos nem ao menos se sentem parte disso, como se a degradação fosse natural. Pode-se dizer que Madalena viveu envergonhada toda a sua adolescência. “Mesmo em situação de pobreza, o branco tem o privilégio simbólico da branquidão, o que não é pouca coisa. Além disso, mesmo que se atribua à questão social, a pobreza tem cor” (Bento, 2002, p. 27).

Madalena vive sozinha em uma casa alugada que paga com a dança. Além da dança ela é extremamente ativa dentro dos movimentos culturais da região e uma grande pesquisadora fora da academia sobre a cultura, a

história e a influência da África negra no Brasil. Ela diz com muita convicção que não é brasileira, mas uma africana que nasceu nesta invenção que chamamos de Brasil.

Naninha, 21 anos:

Primeiro no futuro eu quero está viva (risos). Eu quero fazer um curso de Serviço Social à distância, para poder atuar e trabalhar aqui na região mesmo. Aqui a violência, a falta de moradias e tantas coisas que precisa de gente aqui. Entende? Eu quero me formar e trabalhar com gente como eu e, não para os burguesinhos como a maioria faz. Estudar à distância também me ajuda a ficar perto da minha filha.

Considerações finais

As jovens negras deste artigo arquitetam seus futuros sobre as pranchetas e os compassos do enfrentamento e da resistência, diante dos fatores de riscos (eventos negativos da vida, como problemas físicos, psicológicos e sociais). Partem de um presente que se revela com tensões, como estarem próximas de um em cada dez assassinatos que ocorrem na capital e de “*biqueiras*”⁴ ao lado de delegacias onde policiais geralmente causam tanto medo quanto os bandidos (Batista Jr., 2012). Estão em um lugar onde, como ocorre em toda a cidade de São Paulo, os óbitos daqueles de cor preta ocorrem de infortúnios por uma morte desgraçada (Batista, Escuder, & Pereira, 2004) e onde o desemprego e a baixa escolaridade filiam mais mulheres do que homens, com um número de preferência para as mulheres de pele negra e parda (PDA, 2008).

Contudo, essas jovens estão centradas na positividade, da cor, do suor de “quem traz no corpo uma marca, numa mania de ter fé na vida”⁵. De uma gente, como ressalva Gonçalves Filho (2007), cuja sensibilidade parece carrear não o sentimento de indivíduos inferiores, mas sim de cidadãos socialmente humilhados.

⁴ Ponto de venda de drogas.

⁵ Maria, Maria é uma canção composta por Milton Nascimento e Fernando Brant e gravada originalmente em 1978 pelo Clube da Esquina, no álbum Clube da Esquina - Vol. 2.

Bia, 21 anos:

Na minha certidão está branca, mas fui crescendo e as pessoas me diziam que eu era parda. Eu tinha vergonha do bairro, de ser homossexual, de num bar perto de casa sempre ter alguém morto lá, de tudo. Então eu conheci a Preta, uma grande amiga que me ajudou a estudar as questões sociais e política dos negros, aí adeus a chapinha (risos). Eu amo minha negritude, e no meu futuro formada em artes cênicas vou ajudar a resgatar os meus que ainda não sabem como é bom ser preta.

Entre o mistério de onde veio a vida que vivemos e a certeza da morte que nos espera, se edificam os objetivos e planos para sua realização. Portanto, planejar é uma ação humana de construção de uma espécie de vara para alcançar o fruto que a árvore, caprichosamente, sem torná-lo totalmente impossível, protege na altura de sua copa. Planejar é formar uma trilha para algo que se deseja suspenso no futuro. Nesse sentido, Sócrates, via *Os diálogos* de Platão (1979), em Fédon, se posiciona: “Sim, é possível que exista uma espécie de trilha que nos conduz de modo reto, quando o raciocínio nos acompanha na busca (do objetivo). E é este então o pensamento que nos guia: durante todo o tempo em que tivermos o corpo” (65 e)⁶. Sócrates e Platão, como sabemos, são conhecidos como os filósofos da subjetividade, por postularem que a essência de cada objeto está no sentido e significado relegados a ele pela pessoa que o descobre. Logo, o sentido da vida do filósofo é se preparar para o futuro inevitável com a certeza da morte.

A vida no Capão Redondo se dá sob a sombra de uma árvore enorme, cuja altura e complexidade dos galhos tornam difícil a confecção da vara, ou da trilha para alcançar o fruto suspenso. Alcançar o objetivo é impossível de forma solitária, ação de uma só vara não tem eficácia, o que faz do desejo de um, muitas vezes ser o desejo de outros tantos. Por isso, investigar os desejos das jovens negras da região do Capão Redondo e Jardim Ângela teve a relevância de possibilitar compreender como o desejo para o futuro de um pode se tornar, ao mesmo tempo, de vários, em uma luta comum para alcançá-lo. Algo ordinário entre os pobres. Eduarda, 21 anos, assim se expressa:

Sabe antes eu tinha vergonha do Capão ele era muito violento. Tinha ver-

⁶ Platão se refere ao objeto de desejo dos filósofos, que é a virtude. Esta por sua vez traz a boa preparação para a morte. A ocupação maior do filósofo é preparar para morrer (Fédon 64 a).

gonha, aí conheci os Saraus e o teatro, agora como atriz no futuro quero estudar Artes Cênicas, quem sabe na USP e Veterinária. Com o teatro ajudar a tantos outros aqui no Capão.

Para Marx (1965), invertendo a herança platônica/ hegeliana, já desde o início o planejamento da vida para um futuro desejado trata-se de uma atividade material dos seres humanos. “O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens, aparecem aqui como emanação direta do seu comportamento material” (Marx, 1965 p. 21). Planejar a trilha, a busca do que ainda não se tem, ou se perdeu, é condição intrínseca e ontológica de ser sujeito que marca na objetividade como meio de suprir antigas e novas necessidades. Dessa forma, viver na periferia pode ir além do simples esperar que a vida passe ao bel prazer dos desejos imediatos e da vontade da morte, mas por meio da realização de um sonho que passa de individual para um sonho coletivo. Esta história não acontece por meio de um ser sozinho, mas ao contrário, ganha historicidade e dimensões incalculáveis nas relações sociais, que se internalizam entre homens e mulheres, crianças e adolescentes da periferia. São extremamente comoventes os relatos de Gonçalves Filho (2007), quando descreve o choro de mulheres da periferia que, ao encontrá-lo para almoçar em um restaurante longe da periferia, começam a rememorar seus familiares e amigos que não podiam estar ali desfrutando do passeio junto delas.

Canta-se na periferia: “o dinheiro tira o homem da miséria, mas não pode arrancar de dentro dele a favela” (Racionais MC’s, 2002). Esse trecho do rap intitulado “Negro Drama”, que apresenta uma letra longa de caráter narrativo e tom de revolta num curioso lirismo, demonstra a consciência da passagem do tempo tão comprometido com a sobrevivência vertiginosa que ofusca o futuro de muitos (Zibordi, 2004).

Isabel, 18 anos:

Não sou de pensar no futuro. Sabe... eu fui espancada doze horas. Meu ex-marido enquanto me espancava, ele me jogava água gelada, cortou meus cabelos e gritava ninguém mais vai te querer preta nojenta, porque ele achava que eu tinha traído ele com 5 amigos dele numa festa que eu nem fui. Me separei e agora eu estou com o pai do meu filho. Ele tá preso. Eu engravidei dele na saidinha né? O futuro? Vai ser feliz! O pai do meu filho

vai sair e vamos dar do bom e do melhor para o nosso bebê.

A favela impossível de arrancar com a simples posse de dinheiro nos permite pensar que o sofrimento vem de uma dor histórica e por isso profundamente incrustada. Traz uma ideia de naturalização do sofrimento que por mais que se “Tenta ver e não vê nada”. Na interpretação de Zibordi (2004), se refere a um personagem indeterminado “– protagonista desse negro drama –, que tenta ver no horizonte algo como uma promessa de futuro, mas só vê um brilho pálido de estrela” (p. 226).

Hanna Arendt (2000) nos diz que o futuro é justamente a promessa. No caso das jovens negras do Capão Redondo e do Jardim Ângela, essa promessa pode ser representada por uma estrela meio ofuscada como no rap, mas que, ao relatarem suas histórias de vida e em que ponto estão em seus planos de realização da promessa, dentro de uma hierarquia social, a Psicologia Social poderá colaborar para diminuir o embaçado nas lentes que impedem a estrela de se apresentar ao desejo delas com o brilho forte tal qual um farol que evita naufrágio dos barcos.

Referências

- Arendt, H. (2000). *A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar* (4ª ed.). Rio de Janeiro: UFRJ.
- Batista, J. (2012, 22 de agosto). Uma morte a cada seis dias. In Parque Santo Antonio: A vida no bairro campeão de mortes [matéria de capa]. *Veja São Paulo*, 45(34). Acesso em 04 de outubro, 2012, em <http://vejasp.abril.com.br/materia/criminalidade-parque-santo-antonio/>
- Batista, L. E., Escuder, M. M. L., & Pereira, J. C. R. (2004). A cor da morte: causas de óbito segundo características de raça/cor no Estado de São Paulo, 1999 a 2001. In *Revista de Saúde Pública*, 38(5), 630-636.
- Bento, M. A. S. (2002). Branqueamento e branquitude no Brasil. In I. Carone & M. A. S. Bento (Orgs.), *Psicologia Social do Racismo* (pp. 25-27). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Cardia, N. & Schiffer, S. (2002). Violência e desigualdade social. In *Revista Ciência e Cultura*, 54(1) 52-53.
- Daniels, H. (1996). *An introduction to Vygotsky*. London: Routledge.
- Galeão-Silva, L. G. (2007). *Adesão ao fascismo e preconceito contra negros: um estudo com universitários na cidade de São Paulo*. Tese de Doutorado,

- Programa de Pós-graduação em Psicologia social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Gonçalves Filho, J. M. (2007). Humilhação social: humilhação política. In B. P. Souza (Org.), *Orientação à queixa escolar* (pp. 187-221). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Freitas, M. F. Q. (2007). 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* (pp. 54-80). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Honneth, A. (2003). *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Editora 34.
- Honneth, A. (2007). *Sofrimento de indeterminação: uma reatualização da filosofia do direito de Hegel*. São Paulo: Editora Singular.
- Honneth, A. (2009). *Reconocimiento y menosprecio Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Barcelona: Centro de Cultura Contemporânea de Barcelona.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas - IBGE. (2012). *Pesquisa em 96 distritos metropolitanos de São Paulo*. Ano de amostra 2010. Acesso em 01 de setembro, 2012, em [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicao devida/indicadoresminimos/sinteseindicisociais2010/SIS_2010.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicisociais2010/SIS_2010.pdf)
- Lane, S. T. M. (1984). Consciência / alienação: a ideologia no nível individual. In S. T. M. Lane & W. Codo (Orgs.), *Psicologia social: o homem em movimento* (pp. 40-47). São Paulo: Brasiliense.
- Marx, K. (1965). *A ideologia alemã* (W. Dutra & F. Fernandes, Trans.). Rio de Janeiro: Zahar.
- Lukács, G. (2003). *História e Consciência de Classe: estudos de dialética marxista* (R. Nascimento, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Platão. (1979). *Diálogos* (J. C. Sousa, J. Paleikat, & J. C. Costa, Trans., 2ª ed., Coleção: Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural.
- Programa de Desenvolvimento de Área – PDA. (2008) *Relatório de Diagnóstico do Capão Redondo - São Paulo*. Elaborado em Setembro de 2007. Revisado em Janeiro de 2008. Acesso em 21 de junho, 2012, em <http://pda-sampasul.blogspot.com.br/2007/12/diagnostico-capo-redondo-resumo.html>
- Racionais MC's. (2002). *Vida Loka Parte 1* [vídeo clip oficial, HD]. In *Álbum Nada Como o dia após o outro dia*. Gravadora Casa Nostra.

- Spink, P. K. (2003). Pesquisa de campo em psicologia social: uma perspectiva pós- construcionista. *Psicologia & Sociedade*, 15(2), 18-42.
- Vygotsky, L. S. (2004). O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica. In *Teoria e Método em Psicologia* (3ª ed., pp. 203-417). São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1927)
- Vygotsky, L. S. & Luria, A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Zibordi, M. (2004). *O negro drama do rap: entre a lei do cão e a lei da selva*. In *Estudos Avançados*, 18(50), 225-241.

Futebol como luta por reconhecimento: desdobramentos na dimensão subjetivas de jovens

Daniele Mariano Seda

Carlos Eduardo Senareli Teixeira

Rafael Nuernberg Lauer

Introdução

A linguagem do futebol é universal. A final da Copa do Mundo é o evento mais transmitido e de maior audiência do globo. O melhor jogador de futebol do século pela *Fédération Internationale de Football Association* (FIFA), Pelé, também foi outorgado o atleta do século e o mais premiado de todos os tempos, é o rosto mais reconhecido no mundo e foi de suma importância sua contribuição na divulgação e promoção do Brasil no cenário mundial. A relevância social e esportiva do futebol é algo inegável e, enquanto organização esportiva, revela isso em números: a FIFA possui 208 países associados, três a mais que o Comitê Olímpico Internacional (COI) e dezesseis a mais que a Organização das Nações Unidas (ONU).

Guy Debord, escritor francês, em seu livro *A sociedade do espetáculo*, de 1967, assim o define: “o espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens” (Debord, 1967/1997, p. 14). Isto é, ele não é apenas a veiculação de imagens, mas sim seus desdobramentos nas relações sociais, constituindo hoje a base da sociedade de consumo e capitalista, a qual forja a realidade e é por ela forjado.

A televisão é um dos principais meios da sociedade do espetáculo, um veículo de imagens e, também, importante instrumento da chamada “indústria cultural”. Tal conceito foi cunhado pelos filósofos alemães Adorno e Horkheimer, no livro *Dialética do Esclarecimento* (1947/1985), para designar o processo de massificação, globalização e mercadorização da cultura. A indústria cultural difunde uma cultura produzida para as massas

e incapaz de ser crítica, porque: é imposta subliminarmente; é capaz de ser ferramenta de sublimação das frustrações advindas com o capitalismo tardio; dissemina valores para manutenção do status quo; neutraliza reflexões; massifica gostos e desejos; e de forma nada dialética e sem resistência por aqueles que passivamente recebem sua enxurrada de imagens que forjam significados e identidades, cria mitos.

Por meio da propaganda, explora o imaginário resgatando desejos inconscientes – ou construindo-os - e os transformando em possibilidades de consumo. Assim, um desejo inconsciente de possuir atributos de certo ícone do futebol é apresentado como possível ao se adquirir um aparelho de barbear mostrado em uma propaganda ao som de Beethoven, não sendo vendido apenas o aparelho, mas sim um desejo alucinado submerso na imaginação, atrelado à própria cultura musical clássica, dissolvida, repaginada e empacotada de forma a ser consumida pela massa indiscriminadamente.

E, assim, oferece significantes e emoções em suas propagandas ou em suas programações diárias aos sujeitos (no sentido passivo do termo) que carecem deles em suas vidas, as quais não fazem muito sentido. Por isso, a grande oferta de individualidades vendidas no atacado, mas que prometem a sensação de diferenciação, significação e certa retribuição simbólica.

Nesse contexto, o futebol, com sua espetacularização e sua grande exploração pelo mercado, tornou-se uma distração ainda mais perversa e de fácil manipulação, porque de forma aparentemente inofensiva consegue controlar corações e mentes.

Todos esses fatos demonstram que o futebol, além de ser um espetáculo por si só, é um eficiente veículo de mobilização, de comunicação, de utilização política e comercial e sua espetacularização vem sendo cada vez mais explorada. O presente trabalho tem como objetivo discutir os desdobramentos, na dimensão subjetiva de jovens em situação de vulnerabilidade, da busca do futebol como caminho para o reconhecimento social. A vulnerabilidade é entendida pela afrodescendência, residência em favelas e a escassez de recursos financeiros e pode remeter a uma invisibilidade social, que pode ser compreendida como relações sociais em que alguns sujeitos, por serem na esmagadora maioria das vezes proscritos do mundo significativo daqueles que detêm o poder, por meio da indi-

ferença, e/ou por habitarem o imaginário social de forma negativa sendo estigmatizados, não têm suas capacidades e potencialidades reconhecidas e passam a ser ignorados e privados de muitas formas de interação social. Dialeticamente, no cerne dessas relações, está presente a luta por reconhecimento, estudada com base na Teoria Crítica e especialmente nos escritos do teórico Axel Honneth.

Como metodologia para compreender melhor tais questões, foram analisadas produções sociais, como filmes, livros e reportagens, as quais foram consideradas sinais de uma sociedade capitalista, sociedade do espetáculo e individualista, que se apresenta como meritocrática, ignorando a disponibilidade de recursos da cultura dominante, que cada sujeito possui, para manter uma relação positiva com o sucesso pessoal. E para ilustrar o contexto histórico, social e cultural de jovens em situação de vulnerabilidade e, muitas vezes, invisíveis socialmente, que lutam por reconhecimento por meio do futebol, foram citadas entrevistas com jovens jogadores de futebol da Vila Olímpica da Mangueira¹.

O presente trabalho é um recorte de um estudo mais amplo, no qual se prioriza discutir o futebol como luta por reconhecimento e seus desdobramentos na dimensão subjetiva de jovens.

Para jogar futebol, basta ter pés

O futebol é destacado pela paixão nacional, pelos exemplos de altos salários, pela grande visibilidade, mas também por apresentar uma falsa ideia de esporte democrático, o qual altos, baixos, magros e gordinhos podem jogar, não predeterminando seus atletas por biótipos, como no basquete e atletismo. Em que outra modalidade é possível imaginar um 'gênio das pernas tortas' como o Garrincha, um baixinho como o Romário ou ainda um gordinho goleador como o Ronaldo no fim de sua carreira? E a difusão dessa concepção, pareada com a rápida (e meteórica) ascensão financeira de alguns jogadores, mobiliza ainda mais o sonho de jovens de

¹ Entrevistas semiestruturadas com uma amostra de dez jovens de treze e quatorze anos que participavam de uma equipe de futebol na Vila Olímpica da Mangueira. As mesmas podem ser lidas na íntegra em: Seda, D. M. (2012). "Por que você não olha pra mim?": invisibilidade social de jovens em situação de vulnerabilidade e o futebol como luta por reconhecimento. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

se tornarem jogadores e, no caso dos estudados neste trabalho, por meio da visibilidade pública alcançar reconhecimento social via uma estima social de ordem muito positiva e diferenciada, que é a do jogador de futebol profissional.

Mas, é fato que o futebol ficou mais forte e alto ao longo dos anos. Hoje o atleta pequeno precisa ser um gênio, não é pra todo mundo. Os jovens, no entanto, tentam negar essa realidade e alegam que no duelo entre o mais forte e o habilidoso, prevaleceria o último. No senso comum dos campos de futebol, em que amadores jogam, paira a ideia de que o futebol é formado por jogadores e não atletas; por pessoas comuns e não necessariamente pelos *citius, altius, fortius*². E se são pessoas comuns, todos podem sonhar com o elevador do futebol para a ascensão social.

Alguns pontos devem ser salientados: a ascensão do atleta profissional, sua mobilidade social, é altamente verticalizada (aceitando-se a hipótese de sua origem social 'baixa'), muito rápida se comparada a qualquer outra profissão, prescinde de nível de instrução elevado e se dá em um ambiente reconhecido pela maioria como lúdico, festivo e sadio: o esporte. Tudo isso faz com que a identificação da grande maioria da plateia, que fornece a maioria dos jogadores, com a história individual dos atletas, seja extremamente fácil de ser atingida, corroborando-se os mitos que a cercam (Flores, citado por DaMatta, 1982, p. 47).

Guedes (citado por DaMatta, 1982, p. 64), em uma pesquisa da década de 70, encontrou dados que apresentamos nesta presente pesquisa, indicando que, nesse aspecto, pouco se mudou no desejo desses jovens:

É então que começa o sonho. O sonho de ascender socialmente tornando-se um jogador de futebol profissional que, muitas vezes, é partilhado pela família, em especial o pai. Sonha-se tudo a que se tem direito, isto é, tornar-se um jogador da primeira divisão, num "clube grande", ter salários elevados, fama e tudo que daí deriva. A história de vida de muitos jogadores profissionais bem sucedidos, difundida amplamente pelos meios de comunicação de massa, dá credibilidade ao sonho, na medida em que muitos deles originam-se das classes trabalhadoras urbanas.

Atualmente os bons jogadores brasileiros, principalmente os mais badalados pela mídia, possuem histórias parecidas de determinação, saí-

² Mais rápido, mais alto, mais forte. O lema olímpico.

da de uma origem pobre e periférica, passíveis de identificação e servem de modelo para jovens em situação de vulnerabilidade, isto é, elas promovem desdobramentos na dimensão subjetiva desses jovens.

A espetacularização do futebol e seus desdobramentos

No início da história do futebol, os jogadores recebiam quase o mesmo que os operários que saíam das fábricas e lotavam os estádios para assistir as partidas. Com a implementação da transmissão dos jogos e a massificação dos aparelhos de TV, principalmente após a Segunda Guerra Mundial, alguns salários puderam ser elevados (por conta dos direitos de imagem) e os jogadores passaram a utilizar a fama para vender produtos. Alguns, inclusive, conseguiam ganhar mais dinheiro fora do que dentro dos gramados (*A História do Futebol*, 2001).

A Copa de 70, sediada no México, foi a primeira a ser transmitida a cores, o que possibilitou ao mundo conhecer o futebol de Pelé, torná-lo conhecido e elevá-lo a ter o tratamento de majestade.

Best, um dos primeiros jogadores a utilizar sua imagem para vender diversos produtos, se aposentou em 1974, aos 27 anos de idade, do Manchester United, clube inglês que defendia, declarando ao encerrar a carreira precocemente: “Futebol é só um outro ramo de entretenimento no qual Mick Jagger e The Beatles estão. Sou só um outro artista que eu saiba” (*A História do Futebol*, 2001). Assim, pela primeira vez a nova representatividade social do futebol foi verbalizada por um jogador.

Com a chancela de ser um dos maiores espetáculos do globo, o futebol demanda dos jogadores uma postura um tanto quanto complexa, onde, apesar de estarem no centro dos holofotes e serem assediados pela mídia, devem permanecer indiferentes a tudo isso e comprometidos apenas em satisfazer os anseios daqueles que por eles torcem, como comenta César Luis Menotti, ex-técnico argentino, ao discorrer sobre a ética no futebol:

O futebol primeiramente é agressivo por obrigação e não por opção e como qualquer outro espetáculo, o profissional que diz ser alguém comprometido ética e moralmente com a sociedade, se é um jogador de futebol, quando entra em campo para um jogo, deve saber que esse é um lugar onde o

povo se junta com um sonho de se emocionar e se entusiasmar. Então, o jogador não pode desistir ou se deixar levar pelo sucesso. Porque o futebol é impulsionado por outras coisas. Ele prospera por ser um grande espetáculo. Se o jogador não se compromete com este espetáculo está traindo a origem e a natureza do futebol. O mundo dos negócios do futebol não deve alterar o tempo do futebol. O tempo do futebol, o jogo, é uma coisa e o tempo do futebol, o negócio, é outro bem diferente. (*A História do Futebol*, 2001)

Menotti atribui ao futebol uma essência que não existe, foi criada histórica, cultural e socialmente. É difícil a situação do jogador, de quem são cobrados: amor à camisa, criatividade, jogar bonito e ainda ter uma vida pública correta, mesmo em sua condição de *commodity*.

Apesar dos avanços com a Lei Pelé (Lei n. 9.615/98), cujo aspecto principal foi o jogador passar a ser dono de seu próprio passe e assim decidir para qual entidade desportiva trabalhar, o mesmo passou também a ser uma *commodity*, sendo exportado e tendo negociabilidade. Deixou de servir apenas a um dono, podendo ter vários com um percentual para o clube, um para o empresário e ainda sobra para alguns investidores. E se ainda não se tem dezoito anos, o pai pode fazer as vias de empresário. O atleta passou a possuir seu passe, mas sua imagem, ao ser vendida em contratos para patrocinadores, proporciona certa despersonalização. Ele não é mais um **João** (como diria Garrincha), mas a personificação da marca que representa.

O jogador passa a representar muitas mercadorias e passa a ser tratado como tal por seus patrocinadores e clubes, que o enxergam apenas como uma propaganda viva, desconsiderando, muitas vezes, aspectos de cunho pessoal e emocional.

Dessa forma, antes de contratar um jogador, além de avaliar sua utilidade para o time, o clube avalia também o potencial de comercialização de sua imagem. Melo Neto (1995, p. 164) cita alguns cuidados que devem ser levados em conta pelo patrocinador no momento da contratação de um atleta:

1. o personagem escolhido deve ter perfeita adequação com o produto ou marca que se pretende anunciar;
2. antes de assinar o contrato, procure checar a credibilidade ou o poder de convencimento e de comunicação do esportista;

3. procure saber como está a imagem do escolhido junto ao público-alvo do produto;
4. evite o uso de atleta temperamental ou explosivo. Nunca se sabe o que ele é capaz de fazer com a cabeça quente;
5. verifique o resultado das campanhas personificadas pela celebridade. Será que ele já não anunciou um produto da concorrência?

Portanto, o jogador de futebol que também faz parte desse cenário e que teve sua origem social e cultural contrastante àquela à qual foi elevado, muitas vezes saindo de uma situação de invisibilidade social, se encontra no cerne de uma luta por reconhecimento e adquire signos, para assim legitimar sua ascensão social, afinal, quase tudo está à venda, tal como potencialidades, o próprio reconhecimento e até competências. Em uma sociedade na qual consumir está imbricado com fatores identitários não há distinção em seu alcance, mesmo aqueles que não possuem condições de entrar na lógica do mercado são influenciados por ela:

Numa sociedade sinóptica de viciados em comprar/ assistir, os pobres não podem desviar os olhos, não há mais para onde olhar. Quanto maior a liberdade na tela e quanto mais sedutoras as tentações que emanam das vitrines, e mais profundo o sentido da realidade empobrecida, tanto mais irresistível se torna o desejo de experimentar, ainda que por um momento fugaz, o êxtase da escolha. Quanto mais escolhas parecem ter os ricos, tanto mais a vida sem escolha parece insuportável para todos. (Bauman, 2001, p. 104)

São grandes as proporções do que é investido emocionalmente para se livrar do estigma e também para fazer parte do exército consumidor ativo, sendo quase uma constante que as estratégias utilizadas sejam sempre de cunho individual e não coletivo. E a busca por ascender socialmente ganha contornos relacionados também à autoestima, uma vez que:

As pessoas são aquilo que consomem. O fundamental da comunicação - o potencial de atrair e cativar – já não está mais concentrado nas qualidades humanas da pessoa, mas nas qualidades das mercadorias que ela ostenta, no capital aplicado não só no vestuário, adereços e objetos pessoais, mas também nos recursos e no tempo livre empenhados no desenvolvimento e na modelagem de seu corpo, na sua educação e no aperfeiçoamento de suas habilidades de expressão. Em outras palavras, sua visibilidade social

e seu poder de sedução são diretamente proporcionais ao seu poder de compra. (Sevcenko, 2001, p. 64)

As características pessoais ficam, então, subordinadas ao que é visto e ostentado. Até características de jogadores, como raça, *fairplay* e espírito de equipe são postas em segundo plano em prol daqueles mais facilmente identificados, por meio de signos do consumo, pela visão. Há uma transferência de valores, um sinal da sociedade do espetáculo, como comenta Debord:

A primeira fase da dominação da economia sobre a vida social acarretou, no modo de definir toda realização humana uma evidente degradação do *ser* para *ter*. A fase atual, em que a vida social está totalmente tomada pelos resultados acumulados da economia, leva a um deslizamento generalizado do *ter* para o *parecer*, do qual todo “*ter*” efetivo deve extrair seu prestígio imediato e sua função última. (Debord, 1997, p. 18)

Um projeto da Nike chamado “A Chance”, que na verdade é uma enorme peneira para jovens jogadores, tem como *slogan*: “Seja percebido, seja descoberto, seja contratado”. É uma demonstração da importância do aparecer também no futebol e o imperativo do movimento pelo indivíduo, o qual deve fazer acontecer, ser percebido, descoberto e contratado, curiosa inversão da regência verbal.

Retorna à condição de *commodity*, à qual o jogador está sujeito, sendo negociado e cedendo sua imagem para patrocinadores: a imagem em si se tornou uma mercadoria e a sua não é diferente, também é passível de ser criada, forjada, distribuída e consumida. Assim, para Debord, “o consumidor real torna-se consumidor de ilusões. A mercadoria é essa ilusão efetivamente real, e o espetáculo é sua manifestação geral” (1997, p. 33).

Do outro lado, temos milhares de jovens que sonham em conquistar uma oportunidade, um espaço, no cenário do futebol profissional. Nesse contexto, histórias de jogadores como Romário, Adriano e Ronaldo, que saíram da origem humilde de favelas cariocas, fazem com que esses meninos se tornem presas fáceis da ideologia, ao acreditar que é totalmente possível e unicamente dependente do mérito pessoal alçar voos maiores, influenciando, inclusive, o percurso de desenvolvimento do atleta amador

(que é diferente no Brasil, comparativamente com a Europa), bem como a própria cultura esportiva nacional. Assim, a indústria cultural, ao publicar massivamente essas biografias, dá credibilidade e impulsiona o sonho desses jovens.

Os jovens da base da Vila Olímpica da Mangueira ratificaram, nas entrevistas, esta ideia. A maioria apontou a fama como algo muito bom e buscado. Os jovens apontaram também o desejo de serem reconhecidos e tidos como referência em seus ciclos de convivência pela prática do futebol, colocando em cena o futebol como produtor de reconhecimento social em outras esferas e não apenas ao se tornarem famosos e serem ovacionados por milhares como recompensa. Já em torneios menores, o futebol provê uma identificação vista como muito positiva. Afinal, o pertencimento, o incentivo familiar, a amizade e a confraternização são desdobramentos positivos de o futebol aparecer como atividade principal diária dos jovens entrevistados e, usualmente, atrelada a sonhos e a diversão. O futebol tem, assim, um papel importante na vida desses meninos, ocupando um lugar de destaque na socialização deles.

Além do rol de jogadores bem sucedidos que cada técnico diz carregar na bagagem e as histórias que contam sobre superação e força de vontade, outras histórias também são fontes de inspiração para o jovem futebolista: são aqueles casos de sucesso, vinculados pela mídia por meio de documentários, filmes e entrevistas com jogadores que saíram da pobreza. Histórias como a de Pelé, que ao ver seu pai chorar com a derrota do Brasil em 1950 promete que irá ganhar uma Copa para ele e o faz apenas duas edições depois, em 1958. E Maradona, que quando era bem pequeno foi filmado afirmando que seria um futebolista muito famoso, um dos melhores, e anos depois consegue uma das carreiras mais bem sucedidas do futebol. Mas essas histórias, contadas como extraordinárias e visionárias, o são apenas por terem sido realizadas, pois refletem o desejo de milhões de jovens em milhares de campinhos de futebol. A vida de *glamour* que é retratada alavanca sonhos de meninos de apagar a realidade atual e construir uma nova. Não que seja garantia de felicidade e de caminhos fáceis, não o é. O próprio craque argentino, apesar de ter recebido muita atenção midiática e muitas vezes ter sido tratado como herói da Argentina e do sul da Itália - ao defender o Napoli e ser retirado do ostracismo, ajudando-o a transformá-lo em uma potência (assim como

fizera Pelé com o Santos) - declarou que a maior dificuldade que passou não foi a de lidar com a badalação da imprensa, mas sim a de se livrar do estigma de uma infância pobre e da origem latina (Kusturica, 2008).

O futebol, portanto, na sociedade do espetáculo, é explorado ao extremo e provoca mudanças nas subjetividades das pessoas, nas relações com o mundo e na imagem dele. Isso vale para aqueles que vivem do futebol para os que desejam viver dele ou para os que o consomem, enfim, quase todo habitante do planeta Terra.

No Brasil não é diferente, mas possui peculiaridades. O papel social do jogador de futebol é ser ícone, herói nacional, artista e celebridade e o papel vicário é ser produtor de coletividades e pertencimento nas subjetividades dos que o consomem como torcedores.

O jogador e o mito do herói

O futebol pode ser visto como instrumento de integração social, provedor de uma sensação de coletividade, democracia e integridade que mobiliza milhões. Por meio do futebol, os brasileiros podem quebrar simbolicamente as relações cotidianas de poder e experimentar igualdade e justiça. Ele torna possível uma conversa entre um executivo e um porteiro quando o primeiro, ao passar pela portaria, pergunta o placar de algum jogo e os dois trocam comentários sobre as últimas atuações.

Trata-se de um desporto que consegue mobilizar o maior número de brasileiros em prol de um objetivo comum. É assim de quatro em quatro anos. E ele provê uma identidade nacional, um diferencial do brasileiro. Tanto que a camisa canarinho traz na parte de dentro da gola a frase: "Nascido Para Jogar Futebol", como se fosse uma tradução do DNA brasileiro.

Para Guedes (1998), as identidades nacionais penetram nas identidades individuais de modo afetivo e emocional, de forma resistente a qualquer crítica. Elas oferecem algo de positivo, algo para se ter orgulho. O caso entre futebol e Brasil é único, como comenta a autora:

O ponto a observar é simples, mas, a meu ver, decisivo para uma sociologia dos esportes no Brasil: se rigorosamente qualquer esporte pode produzir

a identificação coletiva através das vitórias, apenas o futebol o faz permanentemente, nas vitórias e nas derrotas. Por isso, até aqui, o Brasil continua sendo o *país do futebol*. (Guedes, 1998, p. 41)

Difícil não tecer uma relação com a Copa das Confederações no Brasil, em junho de 2013, quando muitas manifestações tomaram as ruas, em sua maioria em prol de um Brasil melhor para todos. Paralelamente a isso, com o avanço da seleção na competição, o povo foi sendo reconquistado pela seleção e as manifestações foram rareando, como se a atuação primorosa de nossa seleção fosse aos poucos provendo um sopro de autoestima e esperança nas subjetividades individuais. O orgulho de ser brasileiro fora resgatado.

No campo do futebol, o orgulho de ser brasileiro pode se restringir apenas à “amarelinha”, pois, apesar de pairar no imaginário de que possuímos uma ginga nacional que vem no sangue e na certidão de nascimento, nossos melhores jogadores só se tornam melhores se passam boa parte de suas carreiras em campos europeus, uma vez que os campeonatos e as condições oferecidas lá possibilitam desenvolvimento físico, técnico e tático aos futebolistas. Quando são convocados a usarem a “amarelinha”, o peso da responsabilidade e da cobrança é muito grande, já que depende deles a autoestima de quase 200 milhões de brasileiros, que apesar de diversos motivos para se orgulharem de serem brasileiros projetam no futebol a supremacia nacional, afinal, por muito tempo foi o único campo em que sempre figuramos como melhores do mundo.

Esse papel do jogador de futebol na subjetividade dos brasileiros funciona, muitas vezes, como receptáculo de desejos de realizações, que faz com que o torcedor se realize nas conquistas de seu time e as viva como suas. Faz também com que seu lugar seja almejado e desejado por muitos e a fama se faz de odes à imortalidade, como o filósofo canadense Charles Taylor comenta:

A aspiração moderna ao sentido e à substância na vida tem óbvias afinidades com aspirações mais antigas a um existir superior, à imortalidade. E a busca por esse existir completo que é a imortalidade, ... assumiu ela mesma várias formas: a aspiração à fama é aspiração a uma forma de imortalidade, a de que nosso nome seja sempre lembrado pelas pessoas. (2005, p. 65)

Em grande parte, a imortalidade simbólica é proporcionada pela superexposição da vida dos craques de futebol através da indústria cultural, anteriormente discutida, que tem na mídia televisiva seu principal ícone e que valoriza os sujeitos na medida de sua exposição midiática: o “culto às celebridades alimenta os sonhos narcisistas de fama e glória do homem comum que, identificado com esse discurso, sente dificuldade em aceitar a banalidade da existência cotidiana” (Valle & Guareschi, 2003, p. 245).

O futebol, desse modo, se presta totalmente para preencher esses sonhos narcisistas, uma vez que se calca na espetacularização. Como um fenômeno de massa, axiomáticamente, necessita da presença de heróis para manter-se interessante e competitivo, para assim ser uma fonte de identificação para as pessoas, que consumirão cada vez mais futebol e possibilitarão sua manutenção.

O futebol, como espelho da dinâmica social, reflete a lógica da sociedade contemporânea, para a qual a vitória é válida a qualquer custo e somente ela leva ao reconhecimento social, à ascensão social e ao sonho da permanência, prevalecendo sempre e somente o mais forte, habilidoso e vitorioso para a imortalidade. E de imortal o jogador pode ser igualado a um herói. Muitas histórias de vida de jogadores se aproximam do caminho percorrido por um herói, que inclui sua partida (separação), a realização, o retorno (Campbell, 1997; Rubio, 2001) e as transformações. Superar sua própria realidade de pobreza, de invisibilidade e de escassas possibilidades já seria um ato heroico, mas é aí que tudo começa. Normalmente, para realizar seu feito, o herói tem que partir do seu local de origem para depois realizar o caminho de volta para ensinar uma lição e fechar seu ciclo com maestria. Exemplos como Ronaldo, que se superou várias vezes e refez sua história, fechando-a aqui no Brasil; Maradona, que de tão idolatrado virou religião na Argentina, já que existe a Igreja Maradoniana; e o que dizer **daquele moço com a bola no pé? (É o Rei Pelé) A bola lhe deu dinheiro /lhe deu nome, lhe deu fama/ A bola lhe colocou / Entre os maiores dos homens** (Jackson do Pandeiro, 1974)³.

São histórias de partida de uma origem humilde, quase invisível, dedicação à modalidade seguida de conquistas de posições em times e seleções e depois um retorno para uma nova vida, sempre associada ao mundo esportivo, como comenta Rubio:

³ Jackson do Pandeiro. (1974). O rei Pelé. Rio de Janeiro: Alvorada/Chantecler, LP.

Não é apenas a disputa que faz o atleta identificar-se com o herói. O caminho para o desenvolvimento dessa identidade envolve etapas comuns ao mito: há uma chamada para a prática esportiva, que em muitos casos significa deixar a casa dos pais e enfrentar um mundo desconhecido e, por vezes, cheio de perigos. Sua chegada ao clube representa a iniciação, propriamente dita, um caminho de provas que envolve persistência, determinação, paciência e um pouco de sorte. A coroação dessa etapa é a participação na Seleção Nacional, seja qual for a modalidade, lugar reservado aos verdadeiros heróis, onde há o desfrute dessa condição. E, finalmente, há o retorno, muitas vezes negado, pois devolve o herói à sua condição mortal, e na tentativa de refutar essa condição são tentadas fugas mágicas (como a desmotivação em retornar ao seu clube de origem), porém, por paradoxal que seja, é apenas nesse momento que ele encontra a liberdade para viver. (2001, pp. 99-100)

A vivência do arquétipo do herói pelo atleta é experimentada em toda a sua abrangência, seja pela demonstração de força e coragem, seja pela capacidade de realizar virtudes destinadas a poucos, seja até em determinados momentos pela capacidade de ressurgir das cinzas após alguma lesão ou escândalo. Contudo, não é de se estranhar que justamente este atleta seja o alvo de projeção de sonhos de grande parcela da população de crianças e jovens. E sua imagem é tão bem explorada e vendida como mercadoria pelos homens de negócios, haja vista o potencial de mercado na quantidade de meninos com o corte de cabelo do Neymar. Eles desejam se parecer um pouco com seu ídolo e seus pais, quando possível, estão dispostos a ajudá-los – isso pode incluir de chuteiras a desodorantes. Reside na possibilidade de aproximação com o herói as realizações semelhantes e na conseqüente permanência a esperança de um futuro que reconheça e inscreva seu nome na história.

Junto com a visibilidade vem a voz, o jogador pode falar de igual para igual (pelo menos falar) com políticos, outras celebridades e jornalistas. A popularidade e o apelo do futebol são tamanhos que permite isso, como comenta Ehrenberg:

O atleta é, de algum modo, o esqueleto do homem de negócios de hoje, na medida em que o vedetismo patronal se apoia sobre o mesmo recurso implícito que funda a popularidade do esporte. Sua credibilidade se constrói sempre na resolução da tensão entre a distância (a vitória, a notoriedade,

a proeza) e a proximidade (o herói é um homem como nós, pois sua vitória é reproduzível). Só pode existir heroísmo popular entre estas duas bordas. O campeão esportivo, como a vedete do espírito de empresa, devem provar que sua essência é humana assumindo formas de exceção, mas essas formas não são as mesmas. Alguns exemplos comprovam isso. (2010, pp. 61-62)

É o reconhecimento do jogador enquanto “homem do povo” que o faz ser mais ainda tratado como herói e motivo de projeção, pois se alguém, “gente como a gente”, conseguiu galgar o Olimpo, todos podemos ao menos desejar. E é o que fazem os meninos entrevistados que sonham com Cristiano Ronaldo, Ronaldinho Gaúcho e Kaká e sonham também em um dia serem famosos e poderem usufruir da visibilidade, da diversão e das possibilidades que a fama traz.

Luta por reconhecimento e o futebol

O principal livro sobre o tema da luta por reconhecimento – *A luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais* – pertence ao autor Axel Honneth, um dos principais pensadores alemães da atualidade.

Baseado em Hegel, Honneth (2003) afirma que para um ser humano se tornar autorrealizado é necessário que se tenha obtido reconhecimento nas três etapas da sociabilidade humana: o amor, o direito e a solidariedade. Essas experiências e o grau da autorrealização positiva expandem com cada nova forma de reconhecimento. Está inscrita na experiência do amor a possibilidade da autoconfiança, na experiência do reconhecimento jurídico, a do autorrespeito e, por fim, na experiência da solidariedade, a da autoestima.

A relação do indivíduo consigo próprio está atrelada às experiências de reconhecimento, pois ele se constitui unicamente porque aprende – através do assentimento ou encorajamento de outrem – a referir a si próprio determinadas características. Quando essas experiências são precárias, como ocorre nos casos de invisibilidade social, se dá uma busca, uma cobrança, uma luta pelo reconhecimento negado. Esse reconhecimento social pode ser obtido por meio do futebol e seus desdobramentos, como

a possibilidade do consumo conspícuo, da exposição midiática e de um suposto poder de mudança social.

Quando um jovem em situação de vulnerabilidade deseja se tornar um jogador de futebol, o que o mobiliza intrinsecamente é se tornar um sujeito com direito ao reconhecimento social. Esse jovem, muitas vezes invisível na teia social, está exposto a diversas situações de injustiça social e escassas experiências positivas de reconhecimento. Apesar de o retorno monetário figurar como uma das justificativas do sonho, ele será utilizado apenas como meio para o reconhecimento. O jovem será capaz de agradecer o reconhecimento recebido na esfera afetiva ao proporcionar melhores condições aos seus familiares; com a ascensão financeira sabe que passará a ser reconhecido como “gente” e respeitado, não precisará mais temer ser desrespeitado enquanto sujeito de direito; e por último, passará a ser sujeito digno de estima social, a ter voz (Le Blanc, 2007) e um espaço de destaque dentro da sociedade brasileira e será capaz, inclusive, de promover reconhecimento quando puder tratar outros com solidariedade.

Uma reportagem de capa da revista *Veja* (Coura, 2009), com o título “Gol de ouro”, traz um exemplo sobre esta prevalência do reconhecimento social sobre o retorno financeiro. Em um *box* da reportagem é contada a história de Willian Borges da Silva, então com 20 anos, jogador do Shakhtar Donetsk, da Ucrânia, para quem o dinheiro não era suficiente para permanecer em um país tão distante:

Ganho por volta de 200.000 dólares por mês. Com o passar do tempo, comecei a ficar infeliz. Jogando na Ucrânia não tenho visibilidade. Não quero ser um milionário desconhecido no resto do mundo. ... O Shakhtar pode me dar um caminho de dólares, mas eu não renovo por valor nenhum. (Coura, 2009, p. 81)

Para Willian, ter visibilidade é mais importante que o dinheiro. Sua autorrealização individual está relacionada à luta por reconhecimento na esfera da solidariedade, a esfera mais atrelada ao âmbito social. Para isso, é necessário que seu futebol seja visto pelo maior número de pessoas possível, que esteja em um circuito que promova visibilidade para aumentar suas chances de convocação para a seleção; e também que esteja em um lugar onde seus signos de riqueza sejam devidamente reconhecidos,

em uma cultura que não seja tão distante de sua realidade interna, enfim, onde possa ter o reconhecimento oferecido pela estima social. Atualmente defende o Chelsea, na Inglaterra, e no fim de 2013 teve a oportunidade de fazer seu primeiro gol pela seleção brasileira em um amistoso contra Honduras em novembro de 2013.

Nas entrevistas realizadas com os jovens da Vila Olímpica, o tema visibilidade era recorrente. Alguns meninos relataram que buscavam ganhar uma imagem, ter reputação. O sonho da seleção foi algo sempre presente, pois traria uma visibilidade muito atraente que faria muitos os assistirem e aplaudirem.

Daí a busca pelo futebol que ganha contornos de luta por reconhecimento. O sujeito teria uma mudança na forma como é percebido pelos demais e passaria a ser reconhecido socialmente, recebendo respeito cognitivo e sendo muito bem estimado socialmente, podendo até se tornar exemplo e herói para a sociedade e produtor de solidariedade.

Para se referir positivamente às suas propriedades e capacidades, os sujeitos, para se sentirem autorrealizados, precisam de uma estima social. Esta pode referenciar a avaliação de determinadas características pessoais, uma vez que o ‘valor’ social é proporcional à sua contribuição (e como a mesma é vista) à ordem social dentro de objetivos prévia e abstratamente determinados por cada cultura e época. Outrossim, o conceito pessoal está diretamente relacionado com o olhar do outro e consequentemente com as experiências de reconhecimento significativas, as quais possibilitam um desenvolvimento saudável dos sujeitos.

Os jogadores de futebol muitas vezes utilizam a estima social para se solidarizarem com aqueles que se encontram na situação pregressa deles. Por isso, muitos abrem ou participam de projetos sociais (Cafu, Leonardo, Raí, entre muitos) ou mesmo enviam mensagens aos governantes utilizando a mídia como aliada, como fez o Rei do futebol quando marcou seu milésimo gol, no Maracanã, ao declarar: “neste momento afirmo que devo tudo ao povo brasileiro. E faço um apelo para que nunca se esqueçam das crianças pobres, dos necessitados e das casas de caridade” (*“Pelé 70 anos:”*, 2010).

Outro exemplo ocorreu em 2002, após a conquista do pentacampeonato no Japão, quando o capitão Cafu prestou uma homenagem ao seu antigo bairro, Jardim Irene:

Mas quem roubou a festa na comemoração em Yokohama foi o capitão Cafu. Ao repetir o gesto de seus antecessores, erguendo a taça de campeão do mundo, o lateral prestou uma emocionante homenagem ao miserável bairro paulistano onde ele nasceu, escrevendo na camisa da seleção brasileira os dizeres: “100% Jardim Irene”. Era a demonstração de que, mesmo com o sucesso e os milhões embolsados por causa de contratos estelares, havia jogadores brasileiros que sabiam muito bem o sacrifício que tinham feito para chegar até ali e manifestavam orgulho de seu passado e de suas origens. (Guterman, 2009, p. 260l)

O desejo de utilizar a estima social como forma de promover mudanças sociais aparece no discurso de alguns jovens entrevistados, quando comentam sobre o que fariam caso se tornassem jogadores de futebol: incluem criar um projeto ou escolinha para auxiliar outros a galgarem o sonho compartilhado.

Em uma sociedade regida pelas lógicas do mercado e do espetáculo, na qual a mídia ocupa papel de destaque nos processos de subjetivação, com o jogador de futebol muitas vezes sendo tratado como celebridade e herói, a estima social deste é muito bem cotada. Por isso, é comum os jovens em situação de vulnerabilidade buscarem o reconhecimento social pelo futebol para, além de conseguirem existência social por meio dele, obterem fama, a qual pode propiciar mudanças profundas na autoestima desses sujeitos. Daí estar presente nas entrevistas como algo desejado, às vezes como principal motivação para se tornar jogador profissional, passaporte para conseguir imagem, reputação e prova de ser uma pessoa importante e, sobretudo: fama. Muitos atrelam ser famoso, aparecer na mídia com benesses que para eles estão diretamente ligadas, como ganhar dinheiro, ter mais amigos, saúde, ser mais amado por torcedores, amigos e familiares.

Considerações finais

Dada a importância social do futebol, ele pode ser utilizado como ferramenta de análise da dinâmica social e de seus desdobramentos na subjetividade dos sujeitos. Esta característica permitiu durante o presente trabalho expandir as análises críticas e realizar algumas inferências sobre o contexto social atual no Brasil.

O contexto é o de uma sociedade capitalista, imediatista, consumista, sociedade do espetáculo, extremamente competitiva e individualista, que promove mudanças na cultura do futebol e do papel social do esporte e que muitas vezes faz com que os jovens em situação de vulnerabilidade (pobreza, residência em favelas e afrodescendência) se tornem invisíveis socialmente, por serem ignoradas as dificuldades impostas pela origem, pela indiferença infligida, ou ainda por projeções de estigmas.

Como as experiências de reconhecimento definem como a pessoa se percebe e percebe o mundo, uma vez isso ser mediado por suas relações intersubjetivas, quando estas são negativas ou precárias, podem produzir sofrimento e promover uma luta por reconhecimento.

Nesse ínterim, a luta se dá nos campos de futebol, onde jovens sonham em ascender socialmente de forma rápida, se tornarem consumidores, auxiliarem suas famílias e conquistarem fama midiática.

Apesar de não completamente proscritos do universo social, pois passeiam por diversos lugares, não possuem conjunto de recursos, competências e conhecimentos disponíveis e mobilizáveis em matéria de cultura dominante e tampouco tempo hábil para investir na educação formal para, de forma honesta, conseguir os símbolos vicários que substituem identidades, que são os objetos de consumo. Essas dificuldades, somadas ao senso comum de que esses jovens negros apresentam predisposições e talento para as áreas do crime, do futebol e da música⁴, fazem com que no futebol sejam depositadas todas as esperanças de mudança do *status quo*.

Quando um jovem em situação de vulnerabilidade deseja se tornar um jogador de futebol, o que o mobiliza intrinsecamente é se tornar um sujeito com direito ao reconhecimento social. Esse jovem, invisível na teia social, está exposto a diversas situações de injustiça social, desrespeito e precárias experiências de reconhecimento.

Daí a busca pelo futebol, que ganha contornos de luta por reconhecimento. O sujeito obterá uma mudança na representação de si mesmo e passaria a ser reconhecido socialmente, recebendo respeito cognitivo e sendo muito bem estimado socialmente, podendo até se tornar exemplo e herói para a sociedade e produtor de solidariedade.

⁴ Como aparece em tom de denúncia na música Negro Drama (Racionais MC'S. Negro Drama. São Paulo: Cosa Nostra, 2006).

A ascensão social e a identidade de ser um jogador de futebol são almeçadas pelo desejo de obtenção de experiências de reconhecimento positivas nas três esferas do reconhecimento e que, assim, possam promover mudanças em suas respectivas autorrelações práticas: na dedicação emotiva, sendo mais amados por seus familiares e amigos (autoconfiança); no respeito cognitivo, obtendo cidadania que lhes é rotineiramente negada (autorrespeito); e na estima social, ao serem elogiados pela *performance* esportiva, por terem fama e visibilidade e exercerem uma função social respeitada e digna de admiração (autoestima). Em suma, esta pesquisa busca apontar o futebol como instrumento para análise da dinâmica social e contribui por conectar o contexto esportivo ao social e este com o individual (Seda, 2012).

Repousa, assim, no futebol, o único caminho possível – na dimensão subjetiva desses jovens - que possa prover reconhecimento social de forma rápida e plena de realização pessoal. Possibilita expandir a teia de relações do sujeito; favorece o consumo, o qual pode prover uma determinação através de objetos fetichizados que funcionam como ícones identitários; e proporciona visibilidade pública, situação antagônica à de saída e que nesta sociedade espetacular é medida de sucesso e estima social.

Referências

- Adorno, T. & Horkheimer, M. (1985). *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Zahar.
- A *História do futebol: um jogo mágico*. (2001). [DVD, documentário, 144 min., legendado]. Inglaterra: Fremantle Media.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Campbell, J. (1997). *O Poder do Mito* (15ª ed.). São Paulo: Palas Athena.
- Coura, K. (2009, 13 de maio). Gol de Ouro: o milionário negócio de descobrir, treinar e vender para a Europa “craques-bebês” brasileiros une clubes, famílias e investidores. *Veja*, 42(19), 76-85.
- DaMatta, R. (Org). (1982). *Universo do Futebol: Esporte e Sociedade Brasileira*. Rio de Janeiro: Pinakotheke.
- Debord, G. (1967). *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Ehrenberg, A. (2010). *O Culto da Performance: da aventura empreendedora à depressão nervosa*. São Paulo: Idéias & Letras.

- Guedes, S. L. (1998). *O Brasil no campo de futebol: estudos antropológicos sobre os significados do futebol brasileiro*. Niterói, RJ: EDUFF.
- Guterman, M. (2009). *O futebol explica o Brasil: uma história da maior expressão popular do país*. São Paulo: Contexto.
- Honneth, A. (2003). *A Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Ed. 34.
- Kusturica, E. (Dir). (2008). *Maradona por Kusturica* [DVD, 90 min., legendado]. Espanha/França.
- Le Blanc, G. (2007). *Vies ordinaires, vies précaires*. Paris: Éditions du Seuil.
- Lei n. 9.615, de 24 de março de 1998. (1998). Institui normas gerais sobre desporto e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República.
- Melo Neto, F. P. (1995). *Marketing esportivo*. Rio de Janeiro: Record.
- Pelé 70 anos: veja algumas das mais famosas frases dentro e fora de campo. (2010, 20 de outubro). *Placar, 2010*. Acesso em 07 de maio, 2012, em <http://placar.abril.com.br/pele-70-anos/pele/noticias/pele-70-anos-veja-algumas-das-mais-famosas-frases-dentro-e-fora-de-campo.html>.
- Rubio, K. (2001). *O atleta e o mito do herói: o imaginário esportivo contemporâneo*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Seda, D. M. (2012). *“Por que você não olha pra mim?”: invisibilidade social de jovens em situação de vulnerabilidade e o futebol como luta por reconhecimento*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Sevcenko, N. (2001). *A corrida para o século XXI: no loop da montanha-russa*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Taylor, C. (2005). *As fontes do self: a construção da identidade moderna*. São Paulo: Loyola.
- Valle, P. V. & Guareschi, N. M. F. (2003). O esporte de alto rendimento: produção de identidades e subjetividades no contemporâneo. In K. Rubio (Org.), *Psicologia do Esporte: teoria e prática* (pp. 239-364). São Paulo: Casa do Psicólogo.

A fronteira vivida e os processos de subjetividade

Luiz Felipe Barboza Lacerda

Reginaldo Conceição da Silva

Rosi Méri Bukowitz Jankauskas

Michael Ribeiro de Oliveira

Sebastião Rocha de Sousa

Introdução

Nosso problema teórico e prático é reconstruir o espaço para que ele não seja o veículo de desigualdades sociais e, ao mesmo tempo, reconstruir a sociedade para que não crie ou preserve as desigualdades sociais (Milton Santos, 2012, p. 81).

O presente projeto pretende, pela via da Psicologia e da Geografia Humana, compreender como se desenvolvem os processos de subjetividade das populações habitantes das regiões de fronteiras.

Podemos analisar os processos de desenvolvimento de subjetividade a partir de aspectos referentes ao mundo vivido cotidiano das pessoas, pois é fato que o ambiente que nos cerca é fator determinante em nossas construções subjetivas (Veronese, 2007).

Por subjetividade se entende o apanhado de elementos implícitos e explícitos que constituem nossa forma de perceber, julgar e agir sobre o mundo que nos cerca. Sentimentos, emoções, experiências vividas e cargas genéticas adquiridas são alguns dos principais elementos constitutivos da subjetividade e da personalidade humana (Titoni, 1994).

Por sua vez, território de fronteira é um espaço peculiar de vida, pois abrange uma série de elementos diferenciais que dizem respeito a um intenso intercâmbio cultural, miscigenação de ações públicas, perfis étnicos diferenciados e normas sociais que, apesar de diferentes, convivem no

mesmo espaço territorial. Desta forma, mostram-se evidentes também as peculiaridades dos elementos que influenciam a formação dos sujeitos habitantes desses espaços.

Nosso estudo se debruça sobre a tríplice fronteira Brasil-Colômbia-Peru, espaço originalmente habitado por culturas indígenas e ribeirinhas, que vem passando por intenso processo de urbanização nas duas últimas décadas. Além disso, o gradual processo de militarização, por parte dos três países, também vem influenciando de maneira consistente o desenvolvimento desse território.

Para estudar o campo fronteiriço, adotamos como categorias de análise os estudos do geógrafo Ricardo Nogueira, no livro *Amazonas: a divisão da monstruosidade* (2007), no qual se distinguem três dimensões da fronteira: A Fronteira Viva (por aqueles que aí habitam), A Fronteira Vigida (pelos órgãos estatais de segurança e controle) e a Fronteira Percebida (por aqueles que não vivem nesse território, em especial moradores da capital e os meios de comunicação de massa).

Como refere Lane (1996, p. 55), “caberia à Psicologia Social estudar o indivíduo no conjunto de suas relações sociais, as quais são determinadas pelas relações de produção desenvolvidas historicamente e mediadas por representações ideológicas que visam à manutenção das relações sociais e, conseqüentemente, das relações de produção”. A autora ainda aponta que, no sentido de constituir uma definição atual desse campo, é necessária uma revisão de todo o sistema conceitual, pois não se tentará explicar o comportamento pelas propriedades dos agentes, mas pelos processos sociais dos quais eles (comportamentos) fazem parte.

Entendemos que compreender as formas de subjetivação de certa população é compreender também os processos que lhe aprisionam, que dificultam o processo de evolução das comunidades, que, enfim, retroalimentam o sistema de desigualdades sociais (Freire, 1982).

É importante frisar que este trabalho debruça-se sobre apontamentos parciais originários da pesquisa *A Fronteira Viva e os Processos de Subjetivação*, desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Educação e Diversidade Amazônica (GPEDA), sediado no Centro de Estudos Superiores de Tabatinga, Universidade do Estado do Amazonas e financiada pela

Fundação de Amparo a Pesquisa do Amazonas (FAPEAM), entre os anos de 2010 a 2014.

Metodologia

Somos movidos pelo desejo de entender quais os aspectos predominantes na constituição dos processos indenitários de subjetivação nas fronteiras. A partir de que aspectos se constituem os processos de identificação e/ou rechaçamento nas relações fronteiriças? E como elas contribuem para o desenvolvimento da subjetividade humana?

Agregando os campos da Psicologia e da Geografia Humana de maneira interdisciplinar, utilizamos métodos qualitativos e quantitativos. Os quatro anos de estudos nesta pesquisa possibilitam compreender algumas dinâmicas dessa fronteira nos processos de subjetivações e, por consequência, nos contextos sociais multinacionais e interétnicos.

A coleta de dados foi realizada por meio de 135 questionários e 30 entrevistas semiestruturadas, em três grupos distintos da população: (a) nativos da fronteira, (b) migrantes de outros municípios do interior do estado e de outras localidades do Brasil e (c) imigrantes de outros países. A amostra de 135 questionários encontra-se dividida em 33,3% para cada uma dessas subdivisões populacionais, no sentido de encontrar equidade entre o volume das categorias informantes.

Para a coleta de dados, o trabalho de campo efetivou-se na cidade de Tabatinga, município localizado a 1.105 km da capital Manaus (no extremo oeste do estado do Amazonas) e possui uma população habitante de aproximadamente 52.272 pessoas (IBGE, 2010).

Entrevistas e questionários versavam sobre a percepção dos habitantes da fronteira a respeito de temáticas como segurança, educação, habitação, imaginário de pessoas, grupos e órgãos governamentais externos sobre a zona de fronteira, perspectiva de futuro e motivações para viver no território.

Os resultados apontam para compreensões distintas e por vezes contraditórias: Por um lado, apresenta-se a compreensão vivencial de que a fronteira é um espaço de integração social e indenitária com uma sinu-

osa linha imaginária, de limites difusos e por vezes complementares. Por outro, há compressões da fronteira como espaço rígido e delimitado de controle que, inclusive, carece de maior restrição formal por parte das autoridades públicas.

Analisando elementos voltados à educação, condição de saúde, moradia e segurança, entre outros, encontram-se discursos integrativos e harmoniosos das diversas nacionalidades e etnias que aí convivem, intercâmbio este principalmente representado nas artes, na gastronomia e nas transações cotidianas de comércio, amizade e parentesco. Por outro lado, também se percebe, nessas falas, um imaginário social hierarquizado, que classifica, em segmentos sociais, determinadas etnias e nacionalidades.

Para as pessoas da capital do estado do Amazonas, a tríplice fronteira é percebida como espaço extremamente perigoso e precário. Para outros, advindos de municípios menores do interior do estado ou de outras localidades do Brasil, apresenta-se como um território de grandes potencialidades de crescimento profissional e/ou pessoal. Para as pessoas que aí nasceram a fronteira conceitua-se como um lugar bom e bonito de se viver, sem limites muito bem definidos.

As controvérsias dos achados representam a própria complexidade de se estudar a coadunação entre subjetivações, identidades e fronteiras, ainda mais se tratando de uma tríplice fronteira no centro da selva amazônica. São tais achados complexos e controversos que desejamos colocar em debate neste texto.

Localização da área

Tabatinga, a princesinha do Alto Solimões - como é chamada carinhosamente a cidade pelos seus moradores -, situa-se na região norte do Brasil, no estado do Amazonas, à margem esquerda do rio Solimões. De Manaus, capital do estado, encontra-se a uma distância de 1.105 km em linha reta e 1.607 km por via fluvial.

Tabatinga faz fronteira entre Brasil e Colômbia por via terrestre e entre estes dois com o Peru, por via fluvial. A cidade encontra-se no centro da maior floresta tropical do planeta, a floresta amazônica e, portanto, está inserida na maior bacia hidrográfica do mundo, tornando

rios e igarapés os principais canais de comunicação entre as diversas localidades.

Tabatinga, em seu significado Tupi, quer dizer barro branco, já em Tupi-Guarani significa casa pequena. Sua história está vinculada tanto à expansão dos domínios das coroas portuguesa e espanhola quanto, posteriormente, aos interesses políticos e econômicos em delimitar a fronteira entre os três países. O estudo dessa história frequentemente nos remete à exploração da madeira e da borracha e, com isto, ao desrespeito às culturas indígenas e ribeirinhas.

Se as formações sociais da periferia não estivessem constrangidas pelo poder do sistema internacional, o social poderia estar em primeiro plano em relação ao econômico (Santos, 2012, p. 90).

Figura 1. Localização de Tabatinga



Fonte: Adaptado de www.wikipedia.org, pelo autor, janeiro de 2010.

Resultados parciais

Apresentamos a seguir alguns resultados parciais, selecionados dentre um vasto universo de dados coletados, a fim de exclusivamente contextualizar o leitor nas discussões promovidas ao longo deste texto.

Assumimos para o estudo da fronteira tabatinguense uma concepção sobre três eixos básicos, desenvolvida por Nogueira (2007): a fronteira vivida, a percebida e a controlada. Contudo, as três concepções mostram-se extremamente interligadas, podendo, portanto, ser a fronteira compreendida a partir das relações entre esses eixos.

A partir desse contexto foram desenhadas as análises sob tais perspectivas: A respeito da Fronteira Vigida o intuito deu-se em observar como a realidade fronteiriça influi nas leis nacionais, pois a permeabilidade dos territórios fronteiriços abre um leque para variados tipos de ilegalidades. Foi abordada a percepção da população fronteiriça sobre a atuação dos órgãos governamentais, a saber, como estes tendem a fazer a segurança e o controle na fronteira, assim como o sentimento de segurança, no cotidiano, daqueles que aí vivem.

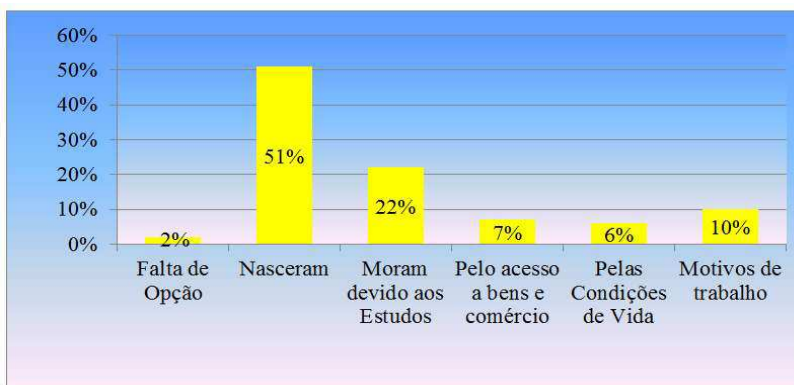
No tocante à Fronteira Percebida, encontram-se em curso as análises dos órgãos de comunicação do estado do Amazonas e suas midiatisadas percepções a respeito do território fronteiriço, assim como a percepção da população fronteiriça sobre as notícias veiculadas pelos canais a respeito de tal fronteira.

Por fim, analisando elementos voltados à educação, condição de saúde, moradia e segurança, habitação, perspectiva de futuro e motivação no que toca à Fronteira Vivida, buscamos compreender como as práticas espaciais cotidianas dão um conteúdo de vida aos que nela vivem. Passemos a alguns dados ilustrativos:

Em relação às motivações para viver na cidade, 2% moram em Tabatinga por falta de opção, 51% nasceram no local e possuem familiares na cidade, 22% moram na fronteira devido aos estudos, 10% por motivo de trabalho, 7% pelo acesso a bens e comércio, 6% pelas condições de vida.

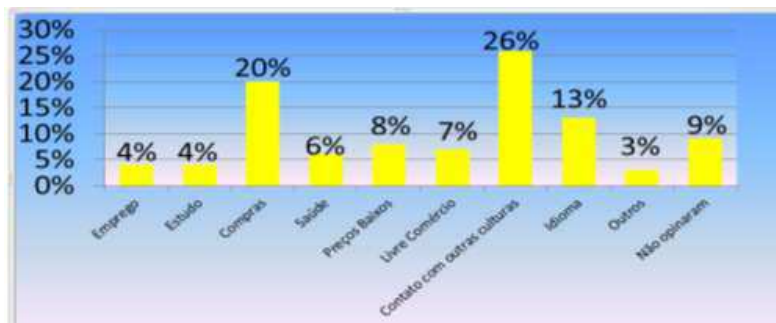
Quanto aos principais benefícios que a fronteira proporciona aos fronteiriços 4% citaram emprego, 4% disseram os estudos, 20% as compras, 6% a saúde, 8% os preços baixos, 7% o livre comércio, 26% o contato com outras culturas, 13% citaram o idioma, 3% citaram outros fatores e 9% não opinaram.

Figura 2. Motivações dos moradores



Fonte: Organizado pelo autor.

Figura 3. Benefícios de viver na fronteira



Fonte: Organizado pelo autor.

No tocante à perspectiva de futuro, os moradores assinalam o desejo da casa própria, a melhoria na qualidade do comércio, melhores condições de trabalhos, mais segurança, que o ensino seja mais valorizado e a saúde funcione de maneira mais eficiente.

No que se referem às maiores dificuldades de viver na fronteira os moradores relatam as ilegalidades, a criminalidade, a desvalorização da moeda brasileira frente ao peso colombiano, o desemprego e a falta de saneamento básico.

Em análise/síntese, por meio das entrevistas realizadas, podemos notar que no cotidiano da fronteira não há limites formais que impeçam o intercâmbio entre pessoas ou bens, pois o acesso a qualquer cidade é livre, podendo os fronteiriços desfrutar de inúmeros benefícios econômicos impulsionados pelo livre comércio informal entre os países e a falta de fiscalização sobre produtos alimentícios e domésticos.

Em contraponto, a permeabilidade da fronteira traz às falas de nossos entrevistados um sentimento de constante insegurança ligada a temas como o tráfico de entorpecentes, tráfico humano, contrabando de produtos e mortes pelos chamados acertos de contas.

As falas dos entrevistados imigrantes apontam uma motivação para viver na área de fronteira ligada às melhorias na qualidade de vida, estudos, saúde, policiamento, energia e principalmente trabalho, comércio e benefícios sociais. Os imigrantes, em 90% dos casos, originam-se do território peruano, que apresenta, na região da fronteira, extrema precariedade nas estruturas básicas para suprir a vida cotidiana de sua população, comparando com o território brasileiro ou colombiano. Uma imigração, portanto, impulsionada por motivos socioeconômicos.

Tais imigrantes exemplificam o confronto entre uma concepção de fronteira vivida e outra vigiada que, apesar de distintas, referem-se e operam sobre o mesmo território, pois, como cita Juan, peruano, comerciante da feira municipal de Tabatinga: “Aqui é melhor de viver, de trabalhar, o dinheiro vale mais e dá pra ir e vir pro lado de cá toda hora, é só atravessar o rio, mas passou dali do meio tem que saber que aqui tem outra lei”.

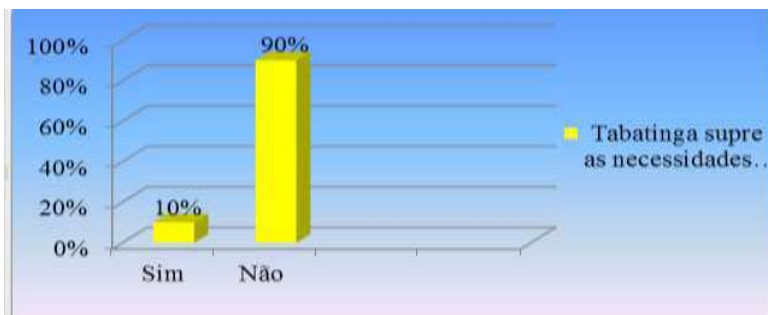
Migrantes de outras localidades do Amazonas apontam suas motivações para viver na fronteira, em 70% dos casos, pelo acesso à educação e ao trabalho, este último também apontado em 75% das motivações dos migrantes de outros estados da Federação.

Percebemos uma disparidade entre as motivações para viver na fronteira e os apontamentos referentes aos benefícios gerados pela fron-

teira (apontados na figura 3), nos quais emprego e estudo somam apenas 8%. Isto nos leva à implícita compreensão de que as expectativas que mobilizam as motivações para viver na fronteira, muitas vezes, não são alcançadas ou correspondidas pelas possibilidades do território.

Essa hipótese se comprova quando somamos as opiniões de todos entrevistados a respeito do fato de a cidade fronteiriça brasileira suprir as necessidades de infraestrutura (habitação, transporte e saneamento), cultura, saúde, trabalho, segurança e educação.

Figura 4. A respeito de que Tabatinga supre as necessidades da população fronteiriça



Fonte: Organizado pelo autor

No entrelaçamento entre a Fronteira Percebida e Vigida os principais relatos apontam para a ideia de que, para se desenvolver melhor e suprir as necessidades da população, deve ser feita uma aliança entre os países vizinhos para solucionar os problemas de violência, emprego e na estrutura da cidade.

Em vista desses problemas Tabatinga é vista e retratada de forma pejorativa em muitos veículos de comunicação do estado do Amazonas e também nas conversas informais e no imaginário da população da capital, apontando Tabatinga como uma cidade de medo, do pânico, do tráfico.

Deve-se levar em conta a tendência sensacionalista dos meios de comunicação que, como brilhantemente ilustra Thompson (2000), estão na maior parte das vezes nas mãos de uma minoria elitista que utiliza a difusão midiática para alienação e manipulação das massas a fim de constantemente atualizar sua própria condição de poder.

A incompatibilidade entre o que é veiculado e o que acontece no território se apresenta quando os entrevistados respondem à questão sobre o fato de os meios de comunicação (rádio e televisão) da capital reproduzirem com fidedignidade os acontecimentos da fronteira. Para 25% dos entrevistados os meios de comunicações estão sabendo noticiar os acontecimentos na fronteira e 75% disseram que não.

Portanto, a relação entre a percepção da população a respeito do controle e da seguridade desempenhada pelos órgãos públicos na área de fronteira e aquilo que é percebido, por esta mesma população, e veiculado pelos produtores de informações estaduais, encontra-se em dissonância. É fato que a insegurança é um dos sentimentos presentes nas falas a respeito do cotidiano da fronteira, mas ela apresenta-se muito mais posta sobre pontos, lugares e situações específicas do que da maneira como é generalizada pela grande mídia.

Análises parciais

A sociabilidade da fronteira é também, em certo sentido, a fronteira da sociabilidade. Daí a sua grande complexidade e precariedade, está na dinâmica dos limites, mas também na transgressão destes limites. Na fronteira todos somos, por assim dizer, migrantes indocumentados ou refugiados em busca de asilo. O poder que cada um tende a ser exercitado nesta dinâmica é do modo abertura-de-novos-caminhos, muito mais que no modo fixação-de-fronteiras. (Santos, 2007, p. 351)

É importante ressaltar que o primeiro esforço foi o de analisar separadamente os conteúdos relatados pelos nativos de Tabatinga, os migrantes e os imigrantes que se originam de outros estados ou cidades do Alto Solimões. Tal divisão se mostra propícia para a possibilidade de um estudo comparativo das informações e a criação de categorias de análise, colocando em maior evidência as diferenças e semelhanças do que significa perceber e viver na fronteira a partir de diferentes pontos de vista.

O primeiro ponto a ser ressaltado foi o interesse da equipe em buscar elementos da infância e da adolescência dos entrevistados. Tal categoria teve como intuito descobrir se a vida na fronteira oferece, para essas faixas etárias, elementos distintos de vivência daqueles que cresceram em outros centros urbanos e rurais, do país ou do exterior.

Dessa forma, analisando a categoria Vida Passada: Procedência e Origem percebemos que não existem diferenças significativas nas vivências dos grupos de nativos, migrantes e imigrantes. Todos relatam uma infância positiva, com jogos, brincadeiras e um significativo contato com a natureza, mesmo aqueles que cresceram em grandes centros urbanos. Da mesma forma, tanto para uns quanto para outros a adolescência significa a descoberta do mundo social, a independência dos laços familiares, a introdução no mundo noturno, o primeiro contato com as bebidas alcoólicas e as primeiras experiências de relacionamentos sexuais.

Assim, apontamos que viver a infância e a adolescência na fronteira significa, igualmente, como em muitos outros lugares, passar por ritos de passagem que vão avançando do ponto inicial de descobertas básicas do mundo, de maneira gradativa, para a inserção em contextos sociais mais abrangentes, aos quais se acrescentam elementos de independência e responsabilidades sociais.

O único elemento que demonstra certa dissonância refere-se a uma leve tendência de as crianças da fronteira passarem mais tempo livre na rua, enquanto o grupo de migrantes de outros estados do Brasil relata vivências lúdicas em lugares mais fechados, como parques, circos, *campings*, etc. No que se refere ao conteúdo latente dessas falas encontramos, por um lado, a falta de espaços de lazer e recreação na fronteira e, por outro, uma noção de periculosidade para crianças nos grandes centros urbanos.

A respeito dos elementos referentes à categoria Fronteira Viguada, o acesso à base de dados oficiais dos órgãos de segurança da fronteira apontava que existia uma queda de quase 80% nos índices de assassinato na região. Além disso, nos últimos 3 anos (2010-2013) houve aumento do índice de apreensões no caso das drogas e armas e a temática da segurança veio melhorando significativamente. Nosso objetivo foi, então, o de confrontar os dados oficiais com a percepção das pessoas sobre este assunto.

Houve unanimidade entre os grupos entrevistados: a condição de segurança não é boa. Se houve diminuições em tais índices elas se referem a situações circunstanciais e, principalmente, ao início do trabalho da Força Nacional no território. Por parte de todos existe uma confiança no trabalho da Força Nacional, contudo, também existe a crítica de que deveriam ser em maior quantidade. Mostra-se também uma desconfiança sobre a Polícia Militar local e um senso comum de inoperância das Forças Armadas frente à temática da segurança pública.

A contradição fica por conta de a fronteira apresentar-se como um espaço hiper militarizado e com altos índices de criminalidade. De maneira geral, os nativos da fronteira sentem-se ligeiramente mais seguros que os migrantes, no seu dia a dia. Atribuímos essa sensação principalmente ao fato de já estarem acostumados com o quadro de insegurança e violência. Da mesma forma, sentem-se mais seguros os imigrantes, maioria derivada do território peruano, que, como já apontamos, por questões geopolíticas de seu próprio país sofrem, em seu território de fronteira, com o abandono e a desestruturação dos serviços públicos mais básicos.

Contudo, também devemos ressaltar que esta não é uma situação generalizada e gratuita, pois a violência na fronteira segue um restrito circuito de pessoas e lugares especificamente envolvidos com o narcotráfico, já que, raramente, por exemplo, são relatadas mortes oriundas de assaltos ou furtos. Dessa forma, podemos apontar que a violência em si não é o centro do problema, mas a consequência da específica questão do tráfico de drogas e outras ilegalidades.

A vida na fronteira partilha com a vida no exílio algumas características importantes: tende a ser uma vida instável e perigosa, na qual nada ou quase nada é certo ou garantido; existe fora dos esquemas convencionais dominantes da sociabilidade, tornando-se, por isso, particularmente vulnerável; reproduz-se sempre de forma provisória, atravessando fronteiras e ultrapassando limites. Em todo caso, ela prospera na ausência de demarcações nítidas entre ser e não ser membro, e é na base desta mesma ambiguidade que ela se esmera por ser uma casa para os que nela vivem: um lar confortável, porém não tão duradouro. (Santos, 2007, p. 352)

Nesta perspectiva, compreendemos que, para todos os entrevistados, a imagem relevante de fronteira apresenta-se dentro do conceito **Es-**

paço de Integração. A maioria não a percebe como uma linha territorial fixa que demarca a divisão entre países, mas sim como um espaço contínuo de trocas que constituem um dinâmico campo de interculturalidade. Um exemplo é que, justamente para sanar problemas referentes ao acesso ao lazer e produtos, referidos anteriormente, os brasileiros recorrem, maciçamente, ao território colombiano e, para garantir o abastecimento de verduras e leguminosas, recorrem aos produtores peruanos.

Por sua vez, colombianos e principalmente peruanos habitam a parte brasileira da fronteira e apontam como motivo a busca por direitos e benefícios existentes para a população e o território brasileiro. Nesse sentido, encontramos um Brasil atrativo às populações vizinhas, principalmente dentro de um momento histórico de desenvolvimento econômico aliado ao benefício social.

Dessa forma, como apontam os entrevistados imigrantes, estar em território brasileiro, mesmo de maneira ilegal, significa ter benefícios que dificilmente ganhariam em seus países de origem. As formas de viver dos imigrantes ilegais, na busca por maiores direitos e melhores condições de vida, viabiliza-se de diferentes maneiras, sendo a mais comum a duplicação de documentos, principalmente de crianças que acabam tendo registros de nascimento em seu país de origem e, horas ou dias depois do parto, são trazidas ao Brasil e, como se estivessem nascido aqui, realizam seu registro brasileiro.

Mesmo aparecendo de maneira hegemônica no discurso de nossos entrevistados, a concepção de fronteira enquanto Espaço de Integração - o que implicaria uma aceitabilidade das diferenças e respeito sobre as diversas culturas, construindo um harmonioso ambiente vivencial - ao observarmos os elementos latentes dos discursos, assim como as próprias práticas cotidianas de comércio, parentesco e vizinhança que se estabelecem entre as diversas populações que habitam a tríplice fronteira Brasil-Colômbia-Peru, encontra-se um hierarquizado imaginário social.

Analisando educação, segurança, saúde, condições de moradia, higiene pública e comércio é unânime a presença da Colômbia no primeiro lugar em termos de oferta e qualidade, seguido do Brasil e por último Peru. Esta distinção perpassa as relações cotidianas, gerando estereótipos e preconceitos nos processos de interação.

Além das três nações, a fronteira é composta por realidades indígenas e ribeirinhas de diversas origens e etnias. Ainda, recentemente, o lado brasileiro conta com novos integrantes oriundos do Haiti. Essa miscigenação contribui para a riqueza cultural da região, mas também aponta desafios sociais que ainda não foram resolvidos, como a ampliação da oferta de trabalho, a melhor adequação de políticas públicas às realidades indígenas, a diversificação produtiva em áreas ribeirinhas, entre outros.

Através de tais percepções, buscamos elaborar como se constituiria no imaginário de nossos entrevistados a pirâmide social da fronteira e chegamos à seguinte figura:

Figura 5. Pirâmide Social no imaginário da população fronteiriça



Fonte: Autor.

As diferenças estruturais dessas populações podem ser compreendidas pela análise geopolítica destes três espaços: a cidade colombiana-

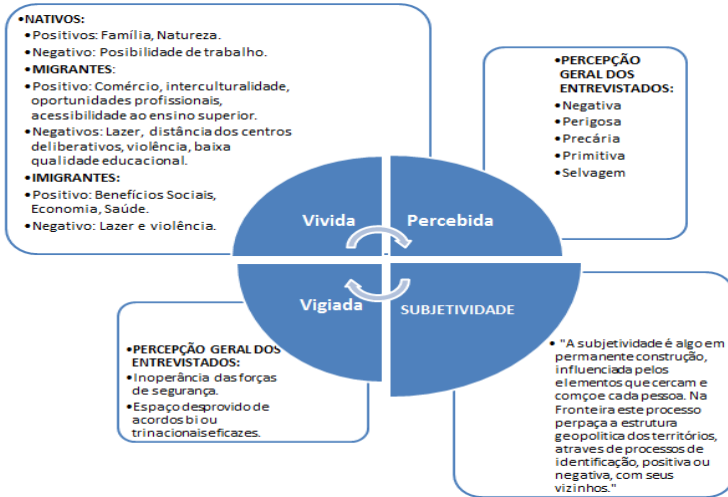
na fronteira, Letícia, é capital do departamento do Amazonas e, como tal, recebe mais atenção e recursos do que suas cidades vizinhas. Além disso, a capital, Bogotá, é mais próxima e o acesso é rápido e econômico. No Brasil, inclusive, por padecer do monopólio de uma empresa de transporte aéreo, Tabatinga encontra-se distante e é custoso deslocar-se à capital de seu estado (Manaus), que, por sua vez, também está longe dos centros urbanos de referência do país. Como agravante, devemos compreender a condição do estado do Amazonas brasileiro que não possui infraestrutura rodoviária de intercomunicação entre suas cidades e, sendo assim, depende apenas de vias fluviais para o intercâmbio em um gigantesco território geográfico. Logo abaixo, há Santa Rosa, que não passa de um vilarejo ou povoado de agricultores e pescadores peruanos, que, por sua vez, encontram-se mais longe ainda das atenções de seus respectivos centros de poder, mostrando-se, na percepção dos entrevistados, como território esquecido por seus próprios governantes. Por esses elementos apresenta-se a hierarquia Colômbia-Brasil-Peru na análise de qualificação de vida da fronteira.

Como refere Milton Santos (2012, p. 33), “a proximidade física é indispensável à reprodução da estrutura social. A crescente separação entre classes agrava a distância social. Os homens vivem cada vez mais amontoados lado a lado em aglomerações monstruosas, mas estão isolados uns dos outros”.

O mais conhecido geógrafo brasileiro nos auxilia na compreensão de todos esses fenômenos, referindo que a familiaridade dos povos nativos com seu espaço confunde-se com a nova dimensão do espaço social, necessário para sua sobrevivência. Quando a economia se complica, outra dimensão especial se impõe e o espaço do trabalho é cada vez menos suficiente para responder às necessidades globais do indivíduo. Nesse sentido, toda sua lógica de existência é reduzida às noções básicas que possam lhe conferir a subsistência, o que conseqüentemente reduz a ação crítica do indivíduo sobre o território e acaba por denegrir sua imagem frente aos seus pares: é a gênese de discriminações sociais das mais veladas.

A partir de tais observações apresentamos um esquema conceitual elaborado até o momento e que servirá de subsídio para futuras análises.

Figura 6. Estrutura conceitual a partir das categorias analisadas



Ao pensarmos os elementos marcantes que compõem o território vivido por essas pessoas podemos compreender quais os aspectos que constituem certas subjetividades nesse território. Invariavelmente é impossível delimitarmos uma ou outra subjetividade específica, pois partimos de um marco teórico que defende a ideia de que subjetividade é algo único e dinâmico e, nesse sentido, cada ser humano, por meio de suas vivências e percepções, a constitui de maneira peculiar. Contudo, analisando os pontos ressaltados durante as entrevistas, podemos indicar alguns elementos constitutivos nos processos de formação de subjetivações fronteiriças.

Primeiramente, de maneira inegável, viver na fronteira significa viver a multiculturalidade em suas expressões mais concretas, como a linguagem, a gastronomia, a economia e o folclore. A composição de tais elementos, em cada pessoa, cria um rico mosaico que caminha na tendência do altruísmo e da empatia vista a necessidade cotidiana de aceitar e conviver com as diferenças. Assim, temos pessoas mais abertas para o novo, o diferente, incorporando elementos culturais próprios das outras culturas como se fossem de sua própria cultura.

Por mais hierárquico que possa se apresentar o imaginário social a respeito das diversas populações da fronteira, assumir que ela é espaço de integração traz à concretude das relações a inevitável lida com o diferente, além da necessidade de complementariedade e, como consequência, certa cumplicidade que varia de acordo com cada situação.

Como aponta Veronese (2004), na fronteira há de se inventar tudo, pois o contexto é novo e inesperado. Existe pouca demarcação sobre quem é e quem não é membro do espaço e as relações são mais fluidas e abertas, assim, a fronteira constitui-se um constante processo de reconstrução e reinvenção.

Boaventura de Sousa Santos (2007) aponta que existem, entre muitas, duas formas que no nosso caso são relevantes para pensarmos a subjetividade, as áreas de conhecimento e a constituição de territórios de fronteira. São elas: a cabotagem e a hibridação.

A cabotagem foi uma forma de navegação dominante desde tempos imemoriais até a expansão europeia do século XV. Implica em navegar fora dos limites, mas em contato físico com eles, e ir realizando outras atividades ao longo do trajeto, como a pesca ou o comércio. Quanto mais longe se estiver e menor, porque vistos de longe, forem os limites, maiores serão as oportunidades de autonomia. A navegação de fronteira cabota entre dois limites: um de cada lado do barco. A trajetória raramente é guiada pelos dois limites ao mesmo tempo, assim, em determinado momento aquele limite que se encontra mais próximo serve de referência (Santos, 2007, p. 354).

Cabe apontarmos que é exatamente no espaço de fronteira, sob forma de cabotagem, onde sugerimos localizar-se a Psicologia Social em relação à própria Psicologia e às Ciências Sociais, assim como em relação à própria companheira deste trabalho, a Geografia Humana. O espaço do entre ora é guiado por uma, ora é guiado por outra. Mas também se caracteriza como prática autorreflexiva e, sendo assim, também se coloca sob a forma de experimentação das fronteiras pela prática da hibridação.

A hibridação trata-se de uma atuação sobre os próprios limites, destabilizando-os até o ponto de ir para além deles sem ter de superá-los. Consiste em atrair os limites para um campo argumentativo em que cada

um deles, em separado, possa definir exaustivamente. Essa incompletude torna os limites vulneráveis à ideia de seus próprios limites e abertos à possibilidade de interpenetração e combinação com outros limites. No campo da hibridação, quanto mais limites, menos limites (Santos, 2007, p. 355).

Percebemos cabotagem e hibridação no cotidiano fronteiriço, em nossas práticas acadêmicas fronteiriças, enfim, na formação das subjetividades que surgem a partir dos territórios de fronteira. Refletimos sobre alguns exemplos:

Economicamente, podemos pensar em certa “ginga da fronteira”, no sentido de saber colocar-se sempre de maneira mais favorável frente às diferenças cambiais na compra de insumos do dia a dia, pois existem bens e produtos mais econômicos em determinado ponto do território fronteiriço, da mesma forma que existem diferenças cambiais que, quando bem manejadas, diminuem o custo do comprador. Além disso, como a fronteira apresenta-se muito mais como um território vivencial do que físico são inúmeras as possibilidades comerciais de estrangeiros, mesmo em território vizinho.

A linguagem também se coloca como elemento fundador da subjetividade que assume no chamado *portunhol* sua melhor expressão integrativa. A fronteira tem o poder e a permissão de tornar oficial aquilo que não é reconhecido.

Na fronteira, como território de todos, de aparente fluxo descontrolado, o senso comum de ineficiência das Forças Armadas e da Polícia é naturalizado e, se refletirmos sobre as colocações de nossos entrevistados, percebemos que a única função do exército, para a população local, é gerar trabalho e renda para grande parcela da população jovem que de outra forma estaria ociosa na cidade.

Contudo, percebemos que viver em um contexto hipermilitarizado traz outras consequências, como a falta do sentimento de organização e de revolta popular, que é abafado frente ao imaginário de que em qualquer desordem pública existe maciça presença do exército para retomar a ordem. Isto é percebido no clássico caso de Tabatinga com a falta de luz constante. Uma única vez que o povo se revoltou e tomou as ruas, foi dispersado pelas Forças Armadas. O problema segue acontecendo, mas não

se escutam nada além de expressões naturais e acomodadas. Não é a toa que a central de geração de energia está posta dentro do território militar. Aliás, neste caso, nada muito diferente do que temos visto acontecer com outras manifestações populares em diversas partes do Brasil: sobreposição da força armada sobre a revolta da população frente à incompetência da gestão pública.

De toda forma, as entrevistas nos apontam que viver na fronteira também é a arte de viver na periferia. Por serem territórios distantes dos grandes centros urbanos, principalmente para aqueles que não possuem muitos recursos de deslocamento, viver aí é viver numa ilha onde o mundo continental é vivenciado pela televisão. Isto influencia no desejo das pessoas em sair do local e, principalmente, na negação de suas origens indígenas e ribeirinhas, pois lhe remetem a *status* primitivos dos quais não desejam mais participar, muito menos aparentar identificações frente aos demais.

Uma rápida pesquisa entre 50 adolescentes indígenas de escolas estaduais de Tabatinga aponta que 55% deles não se assumem ou se consideram indígenas e 85% acreditam serem as vestimentas, as cidades e as comidas da cultura branca mais interessante do que os mesmos elementos da cultura indígena (Lacerda, 2012).

Boaventura de Sousa Santos (2007) aponta que a fronteira não é apenas uma divisão territorial, é também uma condição subjetiva e refere-se a possibilidades de ultrapassar as fronteiras da subjetividade na busca de um mundo melhor. Para o autor, vivemos um mundo guiado por uma Razão Indolente que não tem a capacidade de promover uma auto-crítica sobre suas próprias questões. Este mundo, guiado pela lógica do capital, produz conhecimentos que não buscam a emancipação, mas sim a alienação do povo, em prol do consumo e da manutenção do próprio sistema. Assim, as subjetividades de fronteira são constantemente atacadas pelo ideário capitalista midiaticizado pelos grandes meios de comunicação.

A afirmação, o fortalecimento e a emancipação das subjetividades fronteiriças são fundamentais para a mudança paradigmática, são elas que transformam a inquietude em movimento emancipatório e tal subjetividade deve ser autorreflexiva, principalmente a respeito de seus próprios atos, contextos, territórios e culturas.

A subjetividade da transição paradigmática é aquela para quem o futuro é uma questão pessoal. Em uma fase de mudança paradigmática a fronteira surge como forma privilegiada de sociabilidade, quanto mais à vontade se sentir na fronteira melhor poderá aproveitar seu potencial emancipatório. (Santos, 2007, p. 146)

Para o autor, a fronteira é um espaço privilegiado a partir do momento em que nos possibilita os seguintes elementos: o uso seletivo e instrumental das tradições, a invenção de novas formas de sociabilidade, as hierarquias fracas, a pluralidade de poderes e das ordens jurídicas e a fluidez das relações sociais.

Mas será que isso ocorre na tríplice fronteira em questão?

O uso seletivo das tradições - refere-se à liberdade que a pessoa, ao chegar à fronteira, possui, de escolher partes de seu passado que deseja assumir publicamente e outras que deseja deixar para trás. No nosso caso, cada imigrante ou migrante, ao chegar, possui um quadro em branco referente ao seu passado e pode preenchê-lo como bem entende. Pelo lado negativo, este é um dos pontos que torna o território tão atrativo para ladrões e fugitivos, que de alguma forma retroalimentam a dinâmica da ilegalidade.

Invenção de novas formas de sociabilidade - sugere a necessidade de reinventar a forma de viver, pois como território único e peculiar toda bagagem trazida pelo viajante deve se readaptar ao novo espaço de vida. Nesse sentido, a equilíbrio de novas formas de ser no mundo gera um processo de transformação subjetiva.

Hierarquias fracas - significa dizer que quanto mais longe do centro do sistema maior é a independência frente às lógicas impostas, contudo, maior também é a dificuldade de constituir uma forte identidade cultural. A cultura do centro- atrativo corrompe o potencial identitário local.

Os povos da fronteira repartem sua lealdade com **um pluralismo de poderes**, diferentemente dos órgãos governamentais. Os líderes comunitários, religiosos e os próprios líderes das esferas ilegais compartilham a determinação das ordens sociais.

A fluidez nas relações sociais - também está presente na tríplice fronteira na medida em que leis, regras e condutas de imigração e rela-

ções internacionais são rompidas, em todo momento, e isso provoca um aumento na tolerância e no altruísmo, por consequência da obrigatoriedade de conviver com a diferença.

Por fim, **a promiscuidade entre estranhos e íntimos** - traz a dimensão fronteira da maior abertura para o novo, para o fato de estar atento a quem chega e quem sai e, mesmo assim, poder compartilhar algo como se fossem íntimos, no pleno exercício da convivência dê um lugar tão específico. Significa também uma maior pessoalidade das relações, uma vida particular muito mais aproximada da esfera comunitária.

Por fim, as falas de nossos entrevistados deixam claro que viver em tal espaço amazônico de fronteira também representa assumir um devir pioneiro, pois estamos falando de uma região onde há muito que se fazer e, dessa forma, as possibilidades de pesquisa, vida e trabalho são inúmeras e apresentam o território como uma terra promissora para aqueles que por ela se aventuram.

Podemos concluir que para os imigrantes e migrantes viver na fronteira é uma opção, respectivamente, de melhoria na qualidade de vida e desenvolvimento profissional, que lhes coloca distante de alguns pontos relevantes de sua cultura, tendo que experimentar aquilo que melhor se define como adaptação e convivência com o multiculturalismo.

Já para os nativos, viver na fronteira representa uma relação afetiva com o território, é estar perto da família e dos costumes. Mostra a possibilidade de estudar e o desejo de viajar para conseguir melhores condições profissionais, mas sempre pensando em voltar à casa no futuro. Para estes, viver no território também significa viver a modernidade que vem chegando a passos largos.

Então nos perguntaram: Qual o lugar da subjetividade de fronteira em uma sociedade em transição paradigmática? Uma das possibilidades é justamente descontextualizar a noção de centro e de periferia, subtrair o complexo de inferioridade e ressignificar a relação com tempo- espaço e, com isso, as noções de primitivo e moderno.

Boaventura de Sousa Santos (2007) utiliza a metáfora do Barroco para descrever a subjetividade fronteira: como época histórica, o barroco representa um período de crise e transição econômica, social e política evidente nas nações que produziram os primeiros movimentos expansio-

nistas. Utilizamos tal metáfora para referir-nos às subjetividades que possuem o desejo de explorar as capacidades emancipatórias da transição paradigmática.

Cita o autor: “A relativa ausência do poder central confere ao barroco um caráter aberto e inacabado que permite autonomia e criatividade das margens e das periferias” (Santos, 2007, 356).

Na realidade estudada da tríplice fronteira, significa produzir subjetividades que ultrapassem os estigmas da pirâmide social, que incorporem a tradição indígena, ribeirinha, haitiana, brasileira, peruana e colombiana em uma mesma forma de ser, sem distinções excludentes. Significa promover senso de coletividade suficiente para transformar ou pelo menos isolar as visões negativas dos atores externos sobre tal fronteira. Significa também reinventar a relação com o militarismo, promover outras formas de qualificar a educação e, acima de tudo, mudar de patamar as concepções externas, de um senso comum acrítico para um olhar crítico e autocrítico da realidade. Essas transformações devem assim afetar a esfera doméstica e pública de maneira a poder, na fronteira, de fato, gerar subjetividades fronteiriças.

Se analisarmos a fronteira em questão sob os três principais aspectos que segundo Milton Santos (2012) compõem o território (ideologia, política e economia) perceberemos uma complicada relação do povo com seu território, mas através dela também podemos pensar em caminhos viáveis para o desenvolvimento e a transformação paradigmática.

Na esfera ideológica, como já apontamos, é necessário superar o estigma inferiorizante da periferia frente ao centro. Garantir autonomia do espaço, que segue suas lógicas próprias, é garantir uma ideologia própria embasada na realidade concreta.

Politicamente, o fortalecimento de subjetividades fronteiriças acabaria com a subordinação irracional e, imbuídos dos conceitos de comunidade e zona de integração, tomariam posse frente ao protagonismo social, garantindo, inclusive, a representação étnica de todas as realidades existentes na fronteira dentro dos órgãos deliberativos existentes no território.

Por fim, a questão econômica, de trabalho e renda só pode ser pensada dentro do conceito comunitário de emancipação e autonomia e no

reconhecimento das riquezas específicas de cada realidade e cultura, embasada na qualificação produtiva que garanta autonomia frente às perversas lógicas globais de assistencialismo, produção e consumo que atingem as populações indígenas e ribeirinhas em especial.

Mostra-se imprescindível o imperialismo de uma lógica endógena de desenvolvimento nos territórios de fronteira.

Apresentamos algumas das análises parciais da pesquisa **A Fronteira Viva e os Processos de Subjetivação**, desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Educação e Diversidade Amazônica- GPEDA- CSTB – UEA, que segue em fase de coleta e análise de dados. Nesse sentido, esperamos ter logrado, mais do que apresentar resultados específicos ou respostas afirmativas sobre todas as questões levantadas ao longo do texto, compartilhar com o leitor algumas das reflexões em curso.

Referências

- Freire, P. (1982). *Sobre educação: diálogos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (2010). *Censo 2010*. Acesso em 22 de dezembro, 2013, em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/calendario.shtm>
- Lacerda, L. F. (2012). A realidade indígena e a busca por reconhecimento. In A. M. Oliveira (Org.), *Propostas e contribuições: educação, saúde e política* (pp.135-161). Manaus: B & K Editora.
- Lane, S. (1996). Parar para pensar... e depois fazer! *Psicologia & Sociedade*, 8(1), 50-81.
- Nogueira, R. (2007). *Amazonas: a divisão da monstrosidade geográfica*. Manaus: EDUA.
- Santos, B. S. (2007). *A crítica da razão indolente: contra a lógica do desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez.
- Santos, M. (2012). *Metamorfose do espaço habitado*. São Paulo: EDUSP. (Original publicado em 1988)
- Thompson, J. (2000). *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Veronese, M. (2004). *A Psicologia na transição paradigmática: um estudo sobre o trabalho na economia solidária*. Tese de Doutorado, Programa de

Pós-graduação em Psicologia Social e Institucional, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Veronese, M. (2007). *Economia solidária e subjetividad*. Colección Lecturas de Economía Social. Buenos Aires: Altamira.

Novos desafios para a formação de psicólogos no Brasil

João Paulo Macedo

Magda Dimenstein

Andressa Veras de Carvalho

Introdução

A formação de psicólogos no Brasil tem atravessado mudanças desde que foi regulamentada em 1962, com a Lei nº 4.119/1962, que garantiu a criação do currículo mínimo para os cursos, além de definir os limites profissionais e as funções exclusivas do psicólogo. Os primeiros sinais de mudança ocorreram entre meados dos anos 1970 e início dos anos 1980, com apenas o acréscimo de disciplinas. A partir de 1990, adensam-se os debates sobre a função e o compromisso social da profissão, além das discussões sobre a redefinição de papéis do psicólogo no mercado profissional, especialmente com a ampliação e criação de novos serviços no âmbito das políticas públicas (Rocha, 1999). Isso resultou na aprovação, em 2004, das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os Cursos de Graduação em Psicologia, objetivando tornar a formação do psicólogo um processo contínuo e permanente, com base generalista e uma sólida formação nos conhecimentos básicos da ciência psicológica e de outras áreas de conhecimentos (fundamentos biológicos, filosóficos, socioculturais, etc.). Além disso, buscou-se com essas mudanças o desenvolvimento de uma postura crítica, reflexiva e investigadora, valorizando a interdisciplinaridade e a formação prática e produção técnico-científica, bem como o respeito à multiplicidade de concepções teóricas e metodológicas, originadas em diferentes paradigmas, modos distintos de compreender a ciência e a relação homem-mundo, sem perder a diversidade de práticas e contextos de atuação, especialmente nas políticas públicas (Conselho Nacional de Educação - CNE, 2004).

Tais discussões foram impulsionadas pela própria inserção dos psicólogos no setor da saúde pública, ainda na década de 1980, além de outras políticas como a educação e assistência à criança e ao adolescente. A partir da inserção nesses novos contextos de atuação, a profissão passou a receber outras demandas de trabalho e ação profissional, o que possibilitou a ampliação de seu leque de ação, bem como garantir a ampliação do mercado de trabalho e o futuro da profissão. Esse percurso de imersão em outros espaços de intervenção, associado a novas demandas de uma população de certa forma ainda “desconhecida” para a maioria dos psicólogos, considerando o caráter elitista da nossa profissão, será sentido e cobrado nos cursos de formação de psicólogos no Brasil.

Assim, além das transformações em torno dos currículos, chamamos atenção para um novo momento de mudanças que atravessa a formação de psicólogos na atualidade: trata-se da interiorização e internacionalização do ensino superior no Brasil, e, conseqüentemente, dos cursos de psicologia. O rápido avanço na abertura de novos cursos, especialmente em cenários que diferem dos tradicionalmente reconhecidos pelos psicólogos, evidencia um acontecimento que reposiciona nossa profissão, diferentemente de décadas anteriores, não mais como uma profissão hegemonicamente urbana, como tradicionalmente era conhecida (Rosa, Rosa, & Xavier, 1988).

Desse modo, pretendemos atualizar as informações sobre o movimento de interiorização da formação dos psicólogos no Brasil (Macedo & Dimenstein, 2011), considerando que em 2011 já sinalizávamos para o fenômeno de expansão dos cursos de graduação em todo o território nacional, com especial atenção para os municípios de menor porte. Nosso objetivo é destacar um elemento novo para esse processo de interiorização da formação do psicólogo brasileiro, que é o fato de os cursos estarem procurando se instalar não apenas em cidades consideradas polos de desenvolvimento regional, mas em municípios cada vez menores, aproximando a psicologia no Brasil dos contextos rurais. Por outro lado, objetivamos evidenciar um dado novo dessa expansão, ou seja, a internacionalização dos cursos com a aquisição de instituições de ensino superior (IES) por grupos educacionais estrangeiros, que têm investido na financeirização da educação no Brasil. Pretendemos introduzir esse debate sobre

a formação graduada em psicologia para problematizarmos sobre os rumos da profissão no País.

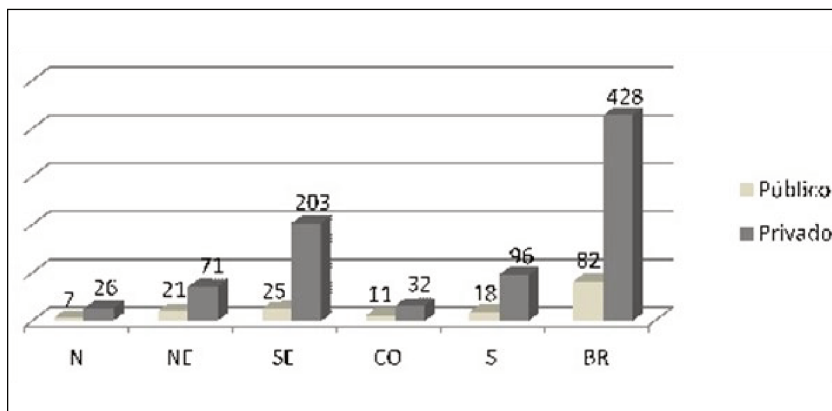
Metodologia

Trata-se de um estudo descritivo-exploratório em que levantamos as informações concernentes aos Cursos de Psicologia do Brasil no sistema de informação do Ministério da Educação (MEC), conhecido como plataforma emec (<http://emec.mec.gov.br/>). O levantamento foi realizado no primeiro trimestre de 2012, de maneira a consolidar as seguintes informações num banco de dados sobre os cursos: estado da federação, município, porte populacional, tipo de IES, nome da IES, IGC, página eletrônica, endereço eletrônico, categoria administrativa (pública ou privada), ano de criação, endereço, modalidade do curso, coordenador, data de criação e funcionamento, carga horária, quantidade de períodos letivos, tipo de entrada, turno de funcionamento, número de vagas/ano, nota do ENAD, conceito do curso, reconhecimento ou renovação). Uma vez reunidas tais informações, foi possível traçar um panorama geral sobre expansão e interiorização dos cursos de graduação em psicologia no Brasil. Trabalharemos neste capítulo somente com parte das informações levantadas, com destaque para as localidades em que esses cursos estão se expandido.

Resultados

De acordo com os dados levantados, contamos com 510 cursos/habilitações de Psicologia em todo o País, com a região Sudeste concentrando 44,7% dos cursos, o Sul com 22,3%, o Nordeste com 18%, o Centro Oeste com 8% e o Norte com 6%. Além disso, contabilizam-se 82 cursos em funcionamento em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas (11,7%) e 428 no setor privado (88,3%). Tais cursos ofertam 74.102 vagas/ano em seus processos seletivos para o ingresso no ensino superior, que contou em 2011 com cerca de 160.000 inscritos. A Psicologia é o décimo curso no ranking nacional, com maior número de alunos, considerando que mantém 136.420 alunos matriculados, dos quais 115.809 estudam em instituições privadas, e apenas 20.611 nas públicas.

Figura 1. Cursos de psicologia em estabelecimentos públicos e privados de ensino



Esse quadro está perfeitamente de acordo com a realidade do ensino superior no Brasil, sendo a formação em psicologia uma expressão da expansão da rede universitária em todo o País. Das 2.378 IES em funcionamento em todo o território nacional, 278 são públicas (11,7%) e 2.100 privadas (88,3%). Quanto à organização acadêmica, são 190 universidades (7,9%) e 2.151 outros estabelecimentos de ensino superior, que podem ser agrupados como centros universitários e faculdades (90,45%), além de 37 instituições federais de ensino técnico e tecnológico. Sobre os locais de funcionamento, 826 IES estão localizadas nas capitais (34,73%) e 1.552 nas cidades do interior (65,26%). As regiões Sul e Sudeste se destacam como aquelas em que o processo de interiorização do ensino superior está mais acelerado, com 75,1% e 74,1% respectivamente, enquanto que nas regiões Norte e Nordeste há mais IES concentradas nas capitais, 61% e 51,7%. Especificamente sobre os cursos de graduação, existem 28.577 distribuídos no setor público (30,9%) e privado (69,1%), sendo que 10.689 estão localizados nas capitais e 17.888 no interior. Esses cursos contam com um total de 5.449.120 alunos matriculados (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, 2011).

Entre os aspectos mais gerais sobre o quadro da educação superior no Brasil, pode-se ponderar sobre a supremacia do âmbito privado em

relação ao público, acompanhado do grande número de instituições que priorizam ações de ensino, no caso as faculdades, em detrimento do desenvolvimento da pesquisa e da extensão universitária, por meio de ações que fortaleçam o diálogo junto à sociedade. Outro aspecto a ser destacado relaciona-se à expansão da rede universitária para localidades do interior. Nesse caso, constata-se um aparente avanço na política de desconcentração e democratização da educação superior no Brasil, pois ainda é pouca a diferença na proporção entre o número de matriculados nas capitais (2.590.888 alunos/47,54%) e no interior (2.858.232 alunos/52,45%), o que torna o acesso ao ensino superior ainda restrito a grande parte dos brasileiros (INEP, 2011). Por outro lado, a maioria das IES localizadas no interior é vinculada ao setor privado, o que denota uma política de privatização bem mais arrojada do que aquelas efetivadas a partir da Reforma Universitária de 1968.

A Reforma Universitária de 1968 foi o marco da expansão do ensino superior no Brasil, como medida para responder aos anseios desenvolvimentistas na primeira década dos Governos na Ditadura Militar (1964-1985). A acelerada expansão teve a participação privilegiada da iniciativa privada na oferta do ensino superior. Enquanto que em 1964 as matrículas do setor privado chegaram a 38,4%, em 1984 subiram para 59,1% (Martins, 2009; Sousa, 2006).

Foi no governo do Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) que o processo de expansão do setor, sob a marca da privatização, foi aprofundado. Nesse período, somente no setor privado, o número de matrículas saltou de 1,7 milhões para 3,5 milhões, sendo que no último ano de governo FHC constatou-se um dos maiores picos de crescimento na educação superior com a abertura 234 novas instituições privadas. O número de universidades públicas, no mesmo período, ficou praticamente estagnado, em função do marco legal e jurídico implementado pelo receituário neoliberal.

No governo Lula (2003-2010), o processo de expansão do ensino superior foi intensificado, porém acompanhado de um forte movimento de interiorização do setor. Com isso, retomou-se o crescimento do setor público, com parte do financiamento deslocado para o setor privado em pagamento de bolsas de estudo e dispensa de dívidas das empresas de educação. O REUNI e o PRONATEC foram os programas que resultaram

na expansão e interiorização do setor público no ensino superior brasileiro, com a criação de 14 novas universidades federais, ampliando-se o quadro para 274 campi distribuídos em 237 municípios. Antes do REUNI, havia 148 campi em instituições federais localizados em 114 municípios, preferencialmente nas capitais e grandes centros urbanos.¹ Em relação à formação tecnológica e profissional, alcançou-se em 2010 o total de 354 campi em Institutos Federais instalados em 521 municípios. No setor privado, afora o expressivo aumento de novas instituições em todo o País, ampliou-se o Programa de Financiamento Estudantil para os cursos de graduação, por meio do FIES, inclusive para estudos de pós-graduação, e criou-se o PROUNI com concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em IES privadas.

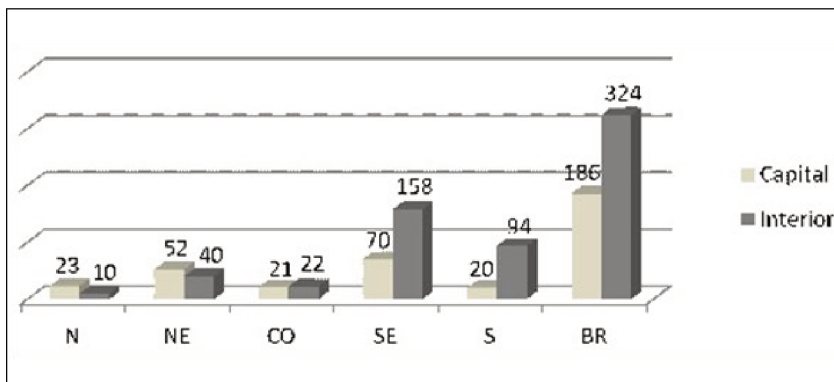
Sobre o crescimento da formação em Psicologia no Brasil, registra-se que os primeiros cursos surgiram ainda na década de 1950, sendo que nas décadas de 60 e 70 houve um número expressivo quanto à abertura de novos cursos (por volta de 69) nesse período, sendo 70% deles no setor privado (Gomide, 1988).

Na década de 1980, ocorreu uma desaceleração no processo de expansão causada pela crise econômica nacional, expressa em um grave quadro inflacionário e no aumento das taxas de desemprego no País, e, mesmo assim, 20 novos cursos foram abertos nesse período. Em meados dos anos 1990, o setor voltou a crescer, devido aos estímulos governamentais para abertura de instituições privadas, com o saldo de 80 novos cursos criados, sendo a grande maioria no setor privado. Nos anos 2000, mesmo com a expansão do setor público, a escalada de privatização do setor foi intensificada, com a criação de 163 novos cursos, sendo 86,7% no setor privado.

Com relação à interiorização dos cursos de psicologia, 36,5% deles estão localizados nas capitais e 63,5% em municípios do interior. Na Figura 2, constatamos que as regiões Sul e Sudeste contam com maior número de cursos no interior do que nas capitais, enquanto no Centro Oeste essa proporção está equilibrada; no Nordeste e no Norte, há mais cursos nas capitais que no interior.

¹ <http://portal.mec.gov.br/expansao>

Figura 2. Cursos de psicologia em estabelecimentos públicos e privados de ensino



Sobre os cursos nos municípios do interior, 86 deles estão localizados em regiões metropolitanas, 120 situam-se em localidades consideradas polos regionais de desenvolvimento, e devido, ao grande potencial econômico e força produtiva desses municípios, tornaram-se alvos de investimentos tanto públicos quanto privados. Quanto aos cursos instalados em municípios de menor porte, observa-se que 35 estão localizados em cidades de pequeno porte, 59 em cidades de médio-pequeno porte, 105 em cidades de médio porte. Constata-se, assim, a presença significativa de cursos em municípios menores (pequeno, médio-pequeno e médio), totalizando 199 cursos em todo o País. Alguns desses municípios estão em localidades que apresentam determinada vocação econômica e produtiva. Por isso, tornam-se alvos de investimento e planejamento urbano, na perspectiva de qualificar determinados espaços como mais vantajosos, para fazer face às exigências de maior segurança, incentivos fiscais e maior rentabilidade para a instalação de empresas com alto padrão de rentabilidade e demais investidores no setor comercial e financeiro. Não obstante, a maioria apresenta frágil infraestrutura urbana e conta apenas com serviços ligados as políticas públicas e programas de assistência técnica e extensão rural. Além disso, são localidades em que há uma relação direta com seu meio rural, levando à procura desses serviços por parte da população do campo (Leite, Macedo, Dimenstein, & Dantas, 2011).

Tais transformações nos cenários da formação dos psicólogos repercutem diretamente no modo como nossa ciência e profissão têm se posicionado frente à realidade brasileira, que é por demais múltipla, heterogênea e complexa. Diferente de tempos outros, constatou-se, nos últimos anos, uma realidade completamente diversa daquela tradicionalmente percebida pela profissão, em que os psicólogos e suas agências formadoras se concentravam hegemonicamente nos grandes centros urbanos e capitais. Isso aponta a necessidade de refletirmos sobre a maneira como nossas teorias e práticas psicológicas têm se preocupado (ou mesmo se ocupado em suas intervenções) com a realidade dos municípios de menor porte. Certamente, em tais realidades, as condições de vida e as relações sociais, simbólicas e culturais – logo, os processos de subjetivação, as relações de identidade, a formação dos sujeitos e suas relações familiares –, demandam respostas da psicologia que seguramente não são as mesmas do mundo urbano. Por isso, a importância de nossa categoria profissional e, especialmente, dos cursos de formação de psicólogos, principalmente aqueles localizados no interior do Brasil, com destaque para os municípios de menor porte (que têm interface direta com os contextos rurais) possam superar os modelos de psicologia que ainda mantêm vestígios de seu passado elitista, urbano, alienado da realidade social. Esses modelos continuam a formar psicólogos nos moldes de uma psicologia tradicional, tendo em vista que o campo de atuação diverge de seu campo teórico-metodológico-prático de formação (Yamamoto, 2012).

Sobre a internacionalização do ensino superior no Brasil, o cenário vem se efetivando desde o início dos anos 2000, com a chegada dos primeiros grupos estrangeiros no País: Apollo International, Laurete International Universities, Whitney International University System e a Devry University. Tal processo encontra um aparato jurídico favorável, devido à aplicação do receituário neoliberal, que resultou em mudanças na legislação para promover o acesso ao mercado internacional de ensino (Ribeiro, 2006), aliado à estabilidade econômica brasileira, além da enorme demanda de novos alunos (até então reprimida) por ingresso no ensino superior, com o aumento do poder de consumo da população brasileira. Isso tudo consolida o Brasil como um efervescente mercado educacional, aberto à iniciativa privada e ao capital, seja ele nacional ou estrangeiro (Sguissardi, 2008).

Atualmente, três grupos **têm dominado** esse mercado no Brasil: LauretInternationalUniversities, Whitney InternationalUniversity System e a DevryUniversity. Ao todo, foram adquiridas 18 instituições de ensino superior, presentes em nove estados da federação: Amazônia (Região Norte), Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Pernambuco e Bahia (Região Nordeste), São Paulo e Rio de Janeiro (Região Sudeste) e Rio Grande do Sul (Região Sul).

O Grupo Lauerate International Universities, fundado nos Estados Unidos em 1998, constitui hoje uma das maiores redes mundiais de educação superior, presente em todos os continentes, mais especificamente em 29 países, totalizando 76 instituições e mais de 700 mil alunos. Somente no Brasil, o grupo está presente em oito estados da federação, com onze IES e mais de 40 *campi*. Entre as onze IES do grupo, pelo menos seis ofertam cursos de psicologia: Universidade Anhembi Morumbi (SP), Universidade Potiguar (RN), Faculdade dos Guararapes (PE), Escola Superior de Administração Direito e Economia/ESADE (RS), Centro Universitário do Norte/UNINORTE (AM) e o Instituto Brasileiro de Medicina de Reabilitação/IBMR (RJ). Ademais, outras 16IES ofertam cursos de psicologia na América Latina e Europa, totalizando 23 instituições: Brasil (6), Chile (3), Costa Rica (2), Honduras (2), México (3), Panamá (1), Peru (2), Chipre (1), Reino Unido (2) e Turquia (1).

O Grupo Whitney International University System, com sede no Texas (EUA), oferta cursos nos Estados Unidos, Argentina, Colômbia, Panamá, Chile, Norte da África e Oriente Médio, dentre outros. As IES adquiridas no Brasil foram: Faculdade Jorge Amado/UNIJORGE (BA) e Universidade Veiga de Almeida (RJ). As duas possuem cursos de psicologia.

O grupo Devry University é uma rede de capital aberto, com mais de 90 campi presentes em 30 países. No Brasil, adquiriu a FANOR (CE), Faculdade Área-1 (BA), Faculdade Ruy Barbosa (BA), Faculdade Boa Viagem (PE) e a Faculdade Integral Diferencial/FACID (PI). Apenas a FANOR, a Faculdade Ruy Barbosa e a FACID contam com cursos de Psicologia.

Em resumo, os três grupos contabilizam o total de treze cursos psicologia, distribuídos nas regiões Nordeste (8), Sul (1), Sudeste (3) e Norte (1). A internacionalização do ensino superior no Brasil abriu novo debate sobre o risco de interferência internacional na educação brasileira. O alerta é quanto à perda da autonomia educacional, desnacionalização e

descontextualização do ensino, aproximando-a de padrões estrangeiros, portanto distantes da realidade brasileira. Entre as principais problematizações, existe a preocupação com o risco do alinhamento dos componentes curriculares, da carga horária, do perfil do egresso e, por vezes, da própria matriz curricular dos cursos internacionalizados. O argumento é para garantir a dupla titulação (nacional e estrangeira) do aluno que cursar parte da graduação em outra instituição da rede, além de viabilizar intercâmbios acadêmicos e parcerias para realização de atividades conjuntas (Castro, 2008). A preocupação quanto ao alinhamento do perfil do egresso e dos currículos dos cursos internacionalizados é torná-los mais homogêneos, com a padronização de conteúdos e pouca diversificação de experiências educacionais locais (Lima & Maranhão, 2011).

Considerações finais

É fato que esses novos cenários de interiorização e internacionalização dos cursos de Psicologia lançam muitos desafios à formação de psicólogos no Brasil. O quadro de interiorização, intensificado na última década, trata-se, a nosso ver, de um fenômeno que reposiciona nossa profissão não mais caracterizada somente como urbana e ligada às capitais ou a grandes centros, como tradicionalmente ficou conhecida até o final da década de 1990. Os cursos de Psicologia estão cada vez mais presentes em municípios de médio e pequeno porte. Desse modo, consideramos importante a aproximação das instituições de ensino com a realidade dos municípios de menor porte, incluindo a realidade da população rural e demais formas de organização da população, de modo a provocar reflexões nos currículos, a fim de criar espaços de diálogo entre a formação dos psicólogos e os diversos segmentos sociais, discutindo questões relevantes para a população e suas demandas nesses municípios.

Por essa perspectiva, indagamos de que maneira nossas teorias e práticas psicológicas têm se preocupado (ou mesmo se ocupado em suas intervenções) com a realidade desses municípios, notadamente marcados por fragilidades, dinâmicas e processos variados. Quais demandas e necessidades da população nossa profissão tem reconhecido nesses novos cenários de atuação e formação? Temos considerado as novas dinâmicas espaciais e o surgimento de novas formas de sociabilidade em meio às

transformações do modo de vida da população que se configura nos municípios menor porte, ou simplesmente nossas formações têm repetido nosso feito histórico de selecionar e adaptar pessoas, visando melhorar seu padrão de respostas às exigências da vida moderna e civilizada?

O quadro da expansão do mercado transnacional no setor universitário e as exigências de aplicação de sua lógica às instituições brasileiras, com estratégias de internacionalização e globalização do ensino, têm acarretado avanços no sentido de fortalecer a mobilidade estudantil e de docentes, criar mecanismos de cooperação institucional e redes de pesquisadores, instituir acordos de reconhecimento mútuo na validação de diplomas. Citam-se, além disso, abertura de filiais de instituições de ensino consolidadas internacionalmente, criação de redes transnacionais de universidades e educação superior virtual transnacional (Van Damme, 2001). Entretanto, de acordo com Morosini (2006), a aplicação das exigências do mercado transnacional às instituições brasileiras também apresenta novos desafios para educação superior no País. Talvez a maior delas, de acordo com esse autor, seja, de um lado, os efeitos que podem advir da educação superior como serviço comercial em vez de bem público, e, de outro, o perigo da internacionalização dos currículos, sem considerar seus efeitos nos processos de ensino-aprendizagem, na construção da identidade e na adaptação social do aluno frente às novas demandas e exigências do mercado global e local (Morosini, 2006).

Assim, cabe indagarmos: sob que parâmetros e princípios tem se constituído o debate sobre o alinhamento de currículos entre os cursos que compõem a rede de grupos internacionais? E a pesquisa e as parcerias de cooperação, desenvolvimento e transferência tecnológica, como têm ocorrido? Sem dúvida, são questões importantes para se considerarem os efeitos do processo de internacionalização e globalização da educação superior no País, e como isso tem se dado nas formações em Psicologia nas IES que integram grupos internacionalizados. Por essa razão, há necessidade de aprofundamento do tema e a realização de pesquisas futuras, que possam acompanhar os efeitos desse processo na formação do psicólogo brasileiro, mormente porque os contextos em que atualmente nos inserimos são os das políticas públicas nos municípios de menor porte.

Por fim, é necessário alertar para a marca da mercantilização do ensino, como verificado nos resultados encontrados, e já apontados no

estudo de Lisboa e Barbosa (2009), ao se constatar que a maior parte dos cursos de Psicologia é de âmbito privado, quer interiorizados ou internacionalizados. Isso pode reforçar a expansão da formação do psicólogo em uma lógica de mercado, como tradicionalmente tem se mantido, com pouca atenção para a promoção do ensino, da pesquisa e da extensão voltados às demandas e necessidades locais do curso, o que acaba por manter a formação conservadora da Psicologia dirigida exclusivamente aos problemas intrapsíquicos individualizantes e privatizantes, distante de uma postura crítica e reflexiva e pouco comprometida com a realidade social da maioria da população brasileira.

Referências

- Castro, C. M. (2008). Internacionalização do Ensino Superior: invasão de farmacêuticas ou de marcianos? *Interesse Nacional*, 1(1). Acesso em 05 de maio, 2014, em <http://interessenacional.uol.com.br/index.php/edicoes-revista/internacionalizacao-do-ensino-superior-invasao-de-farmacenticas-ou-de-marcianos/>
- Conselho Nacional de Educação – CNE. (2004). Notícia: diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em psicologia. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 20(2), 205-208.
- Gomide, P. I. C. (1988). A formação acadêmica: onde residem suas deficiências. In Conselho Federal de Psicologia (Org.), *Quem é o psicólogo brasileiro?* (pp. 69-85). São Paulo: Edicon.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. (2011). *Censo da Educação Superior - 2010*. Brasília, DF: Ministério da Educação. Acesso em 05 de maio, 2014, em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17212
- Lei n. 4.119*, de 27 de agosto de 1962. (1962). Dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de Psicólogo. Brasília, DF: Presidência da República.
- Leite, J. F., Macedo, J. P., Dimenstein, M, & Dantas, C. (2013). A formação em Psicologia para a atuação. In J. F. Leite & M. Dimenstein (Orgs.), *Psicologia e contextos rurais* (pp. 27-56). Natal: EdUFRN.
- Lima, M. C. & Maranhão, C. M. S. A. (2011). Políticas curriculares da internacionalização do ensino superior: multiculturalismo ou semiformação? *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.*, 19(72), 575-598.

- Lisboa, F. S. & Barbosa, A. J. G. (2009). Formação em psicologia no Brasil: um perfil dos cursos de graduação. *Psicologia: ciência e profissão*, 29(4), 718-737.
- Macedo, J. P. & Dimenstein, M. (2011). Expansão e interiorização da Psicologia: reorganização dos saberes e poderes na atualidade. *Psicologia: ciência e profissão*, 31(2), 296-313.
- Martins, C. B. C. (2009). A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado do Brasil. *Educação e Sociedade*, 30(106), 15-35.
- Morosini, M. C. (2006). Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas. *Educar em revista*, 28(1), 107-124.
- Ribeiro, G. F. (2006). Afinal, o que a Organização Mundial do Comércio tem a ver com a educação superior? *Revista Brasileira de Política Internacional*, 49(2), 137-156.
- Rocha, A. (1999). As discussões em torno da formação em psicologia às diretrizes curriculares. *Psicologia: teoria e prática*, 1(2), 3-8.
- Rosa, P., Rosa, A., & Xavier, I. B. (1988). Quantos e quem somos. In Conselho Federal de Psicologia (Org.), *Quem é o psicólogo brasileiro?* (pp. 32-48). São Paulo: Edicon.
- Sguissardi, V. (2008). Modelo de expansão da educação superior no Brasil: domínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. *Educação e sociedade*, 29(105), 991-1022.
- Sousa, J. V. (2006). Restrição do público e estímulo à iniciativa privada: tendência histórica no ensino superior brasileiro. In M. A. Silva & R. B. Silva (Orgs.), *A ideia de universidade* (pp. 139-178). Brasília, DF: LiberLivro.
- Van Damme, D. (2001). Quality issues in the internationalization of higher education. *Higher Education*, 41(4), 415-441.
- Yamamoto, O. H. (2012). 50 anos de profissão: responsabilidade social ou projeto ético-político. *Psicologia Ciência e Profissão*, 32(n. spe.), 6-17.

Análise das práticas desenvolvidas em estágios obrigatórios do curso de Psicologia na área social

Regina Célia do Prado Fiedler

Luiza de Carvalho Vilas Boas

Apresentação

O presente artigo se baseia no estudo realizado em uma Iniciação Científica que teve início em agosto de 2013 com previsão de término para agosto de 2014. Esta pesquisa é financiada pelo CNPQ e visa dar seguimento à pesquisa de Doutorado de Fiedler (2007), em que se objetivou compreender como são construídas as políticas públicas de gestão de extensão em universidades privadas no município de São Paulo.

Esta pesquisa visa caracterizar e compreender como são construídas as práticas desenvolvidas nos Estágios de Núcleos Específicos denominados Estágio Supervisionado em Projetos Sociais e Estágio Supervisionado em Comunidades, bem como o enfoque dado às intervenções executadas nestes espaços a partir do enfoque teórico-prático da Psicologia Social Comunitária e da Pesquisa Participante.

Especificamente este artigo apresenta os dados quantitativos que descrevem as atividades que foram realizadas nestes estágios durante o ano de 2012 em uma universidade privada no município de São Paulo.

Faz-se necessário contextualizar os referidos estágios numa temporalidade semestral e enquadrados nas Diretrizes Curriculares de Graduação em Psicologia, datadas 2004 e reeditadas na Resolução n. 05, de 15 de março de 2011 (com novidades na área da licenciatura). Antes de 2004 as normatizações das graduações do ensino superior eram elaboradas a partir da aprovação de “currículos mínimos”.

Tal resolução transforma-se no marco das reflexões sobre a formação do psicólogo que os conselhos regionais e federais, bem como os

Fóruns de Entidades da Psicologia - que acabaram por fundar a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP) em 1998 - já vinham sinalizando há muitos anos. Legitima-se o discurso ético-político da formação que deveria estar voltada para a compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do país, descentrado do modelo médico-assistencial-privatista vigente.

Assim, nosso interesse pelos fazeres compreendidos nos estágios obrigatórios específicos da área social está no fato de que nestes estágios os atores sociais envolvidos na consolidação das práticas profissionais (universidade, corpo docente, corpo discente e mercado de trabalho - nas suas mais variáveis instituições sociais) se corporificam e enunciam novos problemas que suscitam novas atuações PSI (Fiedler, 2007). É através destes espaços de estágio que inúmeras reflexões podem se fomentar: como o corpo docente e o discente planejam e executam atividades de intervenção social? Que cartografias acontecem a partir do conhecimento produzido? Como se concebe uma intervenção psicossocial: assistencialista ou emancipatória? Há a possibilidade de formação e reflexão crítica do alunado nestes espaços?

Esta pesquisa ainda se faz interessante na medida em que, apoiados em Becker (1999), refletimos que as ciências sociais (podemos incluir a Psicologia Social) têm se dedicado mais a apontar ao pesquisador “o que ele deveria estar fazendo e que tipos de métodos deveria estar usando” e menos ao exame “dos métodos de fazer pesquisa sociológica, de analisar o que pode ser descoberto através delas e o grau de confiabilidade do conhecimento assim adquirido” (Becker, 1999, p. 17).

Fundamentação teórica

Este estudo fundamenta-se na urgente reflexão que demanda a atual situação da graduação em Psicologia no Brasil, que cada vez mais amplia seu espaço de atuação, mas que ainda carece de legitimação social para consolidar-se como uma ciência de transformação social. Utilizamos como referencial os pressupostos teórico-práticos da Psicologia Social Comunitária e da Pesquisa Participante por acreditarmos que estes representam norteadores eficazes na análise de intervenções sociais.

Na década de 1960, nos EUA, os primeiros psicólogos que realizavam intervenções comunitárias concebiam a comunidade como apenas um lugar de intervenção, assim, desenvolviam práticas assistencialistas, numa postura que visava manter o equilíbrio social (uma prática que patologizava a pobreza e os pobres). Nesse cenário, a comunidade não era o foco dos estudos, apenas o local de intervenção, o que eliminava a questão histórica e processual dos processos interventivos. Newbrough (1973) e Rappaport (1977) construíram os primeiros conceitos com essa visão de Psicologia Comunitária.

As intervenções comunitárias surgem na América-Latina na década de 60, quando profissionais das ciências humanas e sociais viram-se envolvidos, se não direta, indiretamente, nos movimentos populares que insurgiam contra as políticas ditatoriais dos governos. Esse foi o caminho percorrido pela sociologia, pelo serviço social e pelas ciências sociais. Na Psicologia, a década foi importante para que se desenvolvesse, com base na psicologia sociohistórica, uma nova concepção de Homem, de sociedade e de complementaridade dos conceitos.

A concepção marxista de homem como um ser ativo, dinâmico, construído e construtor da sociedade definitivamente passa a fazer muito sentido no momento político por que passavam os países da América Latina. A partir dessa concepção, baseou-se o interesse pelos novos campos de atuação do psicólogo, centrado nas relações sociais, intersubjetivas e construtoras da materialidade histórica: a comunidade, a saúde pública, os movimentos sociais, as populações oprimidas e desfavorecidas e as relações de desigualdade social.

Entretanto, essa nova concepção de homem vai deparar-se com diversos obstáculos na própria ciência: a tradição da prática clínica da psicologia, seguindo um modelo médico de assistência a uma elite da população, não só era percebida como única forma de atuação, mas também seu entendimento baseava-se numa explicação individualizada de subjetividade humana. Advindo desse primeiro obstáculo, o segundo era a falta de modelo teórico-prático que sustentasse uma intervenção intersubjetiva no auxílio às transformações sociais urgentes. Tal era a situação da Psicologia nos vários continentes e mostrava a limitação da própria ao aliar ciência e vida cotidiana (Paulo Neto, 2012).

Décadas se passaram até a consolidação da Psicologia Social Comunitária como campo científico. Na produção latino-americana, adotou-se um fazer baseado no fortalecimento dos espaços democráticos e participativos que incluísse a discussão do político ao romper com os paradigmas clássicos do conhecimento científico que, por sua vez, construíam um modelo científico elitista e excludente. No entanto, o paradigma individualista não deixou de ser imperioso no entendimento do fenômeno social e as práticas desenvolvidas nesse contexto ainda carecem de análise. Por isso a importância desta pesquisa.

Na América latina, as práticas libertárias em Psicologia Comunitária estavam aliadas aos movimentos antiditatoriais. Assim, se desenvolviam com uma perspectiva militante de conscientização popular. Fals Borda (1959, 1978), Freire (1969, 1983, 1989, 1992), Montero (1984) e Serrano-Garcia (1986) desenvolveram os primeiros conceitos voltados para construir uma prática comunitária baseadas nas metodologias participativas.

Neste trabalho, é necessário elucidar sinteticamente as implicações teórico-práticas, ontológicas, epistemológicas, metodológicas, éticas e políticas, baseadas em um paradigma de “construção e transformação crítica”, conforme Montero (2004). Essas implicações da área da Psicologia Social Comunitária, fundamentadas nas metodologias participativas, servirão de suporte para analisarmos os discursos produzidos pelas intervenções de estágio e retratadas nos Relatórios Finais de Estágio:

Implicação teórica: ocupa-se de construir um corpo de conhecimentos que explicita o produto de uma práxis que gera ação, modos de intervenção, explicações e interpretações da comunidade. O modelo paradigmático da “construção e transformação crítica” (Montero, 2004, p. 90), gerado nos países da América Latina, utiliza as metodologias participativas para fazer ciência, já que elas atendem as necessidades específicas das populações dos países subdesenvolvidos.

Implicação ontológica: define a natureza ativa do sujeito cognoscente, tanto o sujeito pesquisador como os sujeitos ‘objeto’ da pesquisa de campo. Eles são concebidos como atores sociais e agentes de transformação pessoal e social. Os sujeitos pesquisadores/interventores não são neutros de valores e sentidos sociais e não se veem como especialistas que garantem o sucesso da intervenção. Concebem-se como investiga-

dores de um campo teórico/prático que construirá, em interdependência com os atores sociais da comunidade, uma intervenção potencializadora das forças e resistências comunitárias.

Os moradores/participantes de comunidade/movimentos sociais/associações/instituições também têm papel ativo e não só reativo. Produzem realidade e protagonizam sua vida cotidiana, para alterá-la ou mantê-la. Então, mesmo que passivos ou alienados estão dando sua contribuição na construção social, com base em suas ações e discursos (Santiago, Serrano-García, & Perfecto, 1983).

Implicação epistemológica: definir que, em um novo paradigma de ciência, tanto o pesquisador como a comunidade são cognoscentes e cognoscíveis. É necessário compreender a produção do conhecimento levando em consideração que os sujeitos (pesquisador e comunidade) têm uma construção histórica repleta de contradições e antagonismos (formação cultural, classes sociais) e a construção deste conhecimento se faz na medida em que esses sentidos sociais e históricos em conflito sejam dialogados, sendo o conhecimento teórico/prático resultado destas negociações.

Implicação ética: Define que a natureza relacional do pesquisador-interventor com as pessoas que vivem no espaço de intervenção é a chave, a essência de uma ética libertária, produzida num esforço de reconhecerem-se a si e ao outro como lugares de transformação de uma ética autoritária e individualista, inserindo todos os participantes numa dimensão mais humana e reflexiva da vida cotidiana. Neste sentido, a relação se constrói também como um espaço de respeito às diversidades cultural, política, religiosa, entre tantas outras, e procura desenvolver uma ética solidária e luta contra qualquer tipo de injustiça social.

Montero (2000, 2002) defende que a ética relacional, na qual o conhecimento e a intervenção são co-produzidos, está a serviço de um paradigma coletivista de politização do espaço público:

Uma ética fundamentada na relação supõe uma forma de expressão da retidão que vai além dos direitos à afirmação dos próprios interesses, para passar a considerar os interesses comuns, acima do bem estar individual ... o Outro não é uma brecha, uma diferença, ou algo que é dissonante, que separa. É parte de mim. Compreende analisar que cada um é Outro e cada Outro sou eu. (Montero, 2000, p. 23)

Implicação política: a intervenção é espaço de publicização das formas de opressão vividas no mundo cotidiano privado. É lugar de libertação, de desnaturalização e de participação política. É lugar síntese de expressão das diferentes vozes sociais e da negociação advinda da experiência de participação. Assim, pretende-se um campo teórico em que o próprio fazer seja emancipatório – da própria ciência, do pesquisador e da comunidade.

Implicação metodológica: trata de metodologias inovadoras, criativas e participativas, nas quais a autoria coletiva origina-se da problematização da vida cotidiana dos grupos comunitários. A questão que se apresenta no sentido metodológico é que seja desenvolvida com intervenções transformadoras, no plano coletivo, a comunidade, e, no plano individual, o ator social, protagonista deste coletivo. Busca-se construir uma metodologia dialógica, dinâmica e transformadora. Uma intervenção previamente construída sem conhecimento das necessidades e objetivos da comunidade seria não só incorreta como inútil (Montero, 2006).

Considerações metodológicas

Neste texto apresentaremos os resultados de uma pesquisa quantitativa acerca dos Relatórios Finais de Estágio das disciplinas de Comunidades e Projetos Sociais, muito embora nossa pesquisa de Iniciação Científica esteja caminhando para uma pesquisa híbrida, associada à pesquisa qualitativa, baseada na análise de conteúdo dos Relatórios Finais de Estágio Supervisionado em Psicologia Comunitária e em Projetos Sociais, confeccionados no ano de 2012.

Falamos em pesquisa híbrida por ela caminhar no sentido de captar as materialidades, pois no levantamento de dados quantitativos podem emergir dados qualitativos (a análise do conteúdo dos documentos produzidos por discentes em supervisão). Compreendemos tais materialidades como lugares de produção de sentido sobre as demandas e expectativas sociais, a profissão e as crenças que fundamentam suas práticas.

Flick (2005) definiu como método híbrido não só a utilização de metodologias qualitativas e quantitativas na coleta de dados, mas também a possibilidade de analisar dados quantitativos de forma qualitativa ou

organizar de forma quantitativa os dados coletados a partir de uma metodologia qualitativa.

Objeto de Pesquisa

Nosso trabalho consiste em analisar 36 Relatórios Finais de Estágio dos Estágios Supervisionados em Psicologia Comunitária e em Projetos Sociais, confeccionados no ano de 2012, no Núcleo de Estudo e Atendimento Psicológico de uma universidade privada no município de São Paulo. No levantamento estatístico que por ora organizamos para discutir neste artigo iremos apresentar os seguintes dados: (a) tipo de instituição pela origem do financiamento; (b) tipo de instituição pelo segmento de atuação; (c) público atendido; (d) orientação metodológica que fundamentou a prática exercida; (e) forma de levantamento de demanda e (f) tipo de intervenção realizada.

Instrumento de Pesquisa

O estudo em questão utilizará como Instrumento a Análise Descritiva de Documentos de domínio público, que são os Relatórios Finais de Estágio, confeccionados no ano de 2012, nos estágios supervisionados de Projetos Sociais e Comunidades do curso de Psicologia de uma universidade privada no município de São Paulo.

Considera-se como documento qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação. Regulamentos, atas de reunião, livros de frequências, **relatórios**, arquivos, pareceres, etc. podem nos dizer muita coisa sobre os princípios e normas que regem o comportamento de um grupo e sobre as relações que se estabelecem entre diferentes subgrupos. Cartas, diários pessoais, jornais, revistas, também podem ser muito úteis para a compreensão de um processo ainda em curso ou para a reconstrução de uma situação passada. No caso da educação livros didáticos, registros escolares, programas de curso, planos de aula, **trabalhos de alunos** são bastante utilizados. (Alves-Mazzoti & Gewandszajder, 1999, p. 169, grifos nossos)

Gunther (2006) afirma que a análise de documentos é a variante mais antiga para realizar pesquisa, especialmente no que diz respeito à revisão de literatura. Além de procedimentos tradicionais de leitura e resumo de ideias, é possível extrair e sumarizar resultados por meio

de meta-análise. A utilização de documentos como fonte sistemática de dados foi iniciada por Leopold von Ranke, o pai da história científica na primeira parte do século XIX (Grafton, citado por Gunther, 2006). Desde então, desenvolveram-se tanto técnicas quantitativas quanto qualitativas para lidar com fontes secundárias e documentais. Dependendo da natureza dos documentos existem as mais diferentes maneiras de encará-los, desde relatos verbais e respostas a perguntas de pesquisadores, até segmentos de texto selecionados como “sujeitos” entre um corpo linguístico grande, por meio de procedimentos de amostragem.

A análise documental é uma valiosa técnica de levantamento dos dados qualitativos e consiste em qualquer documento escrito que pode ser utilizado como fonte de observação do comportamento humano (Phillips, citado por Ludke & André, 1986). Conforme Caulley (citado por Ludke & André, 1986), é a partir de hipóteses de interesse que esse método busca informações efetivas nos documentos. Como características relevantes ao uso desse método, ele é considerado não reativo, ou seja, se o sujeito a ser estudado encontrar algum impedimento para participar da pesquisa, ou se a pesquisa em si puder provocar alguma alteração de seu comportamento, ainda assim poderá ser relevante para o estudo, uma vez que o seu contato não é direto (Ludke & André, 1986). E conforme Guba & Lincoln (citado por Ludke & André, 1986) expõem, não pode ser ignorada uma fonte completa de informações necessárias para a investigação do objeto, o que se relaciona por completo com a nossa pesquisa, uma vez que o conteúdo apresentado pelos Relatórios Finais de Estágio em Psicologia é fonte rica de como o alunado e os docentes tratam as práticas psicossociais que desenvolvem nos estágios obrigatórios.

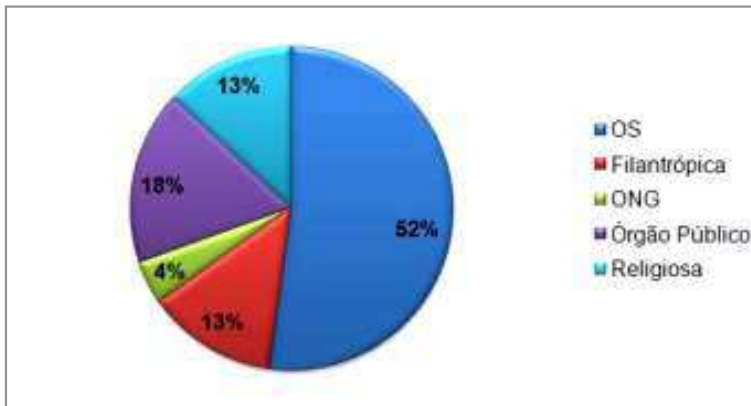
Análises em processo

Ao realizarmos as primeiras leituras do nosso universo de pesquisa observamos que havia dados quantitativos que foram organizados em seis elementos: (a) tipo de instituição pela origem do financiamento; (b) tipo de instituição pelo segmento de atuação; (c) público atendido; (d) orientação metodológica que fundamentou a prática exercida; (e) forma de levantamento de demanda e (f) tipo de intervenção realizada.

Essa divisão se fez necessária para caracterizar concretamente o campo em que a prática psicossocial se deu, para posteriormente avaliar se tais práticas desenvolvem um olhar e uma atuação crítica do aluno que vai a campo.

Constatamos, dentre os 36 Relatórios Finais de Estágio respectivos às Práticas Supervisionadas em Comunidades e Projetos Sociais do 5º ano do Curso de Psicologia desta universidade particular em estudo, que, quanto à categoria (a) tipos de instituição por origem do financiamento, a maioria das instituições que disponibilizaram seu espaço para a atuação em estágio trata-se de Organizações Sociais (52%). Em seguida estão os órgãos públicos (18%), de ordem religiosa (13%), instituição filantrópica (13%) e instituições que se identificam como ONGs (4%).

Gráfico 1. Tipo de instituição por origem do financiamento



Os dados revelam o quanto as Organizações Sociais, que gerem Projetos Sociais, estão centralizando o atendimento à população no que diz respeito a entidades de assistência social, como Centros de convivência para crianças e adolescentes, Centros de acolhida para adultos em situação de rua, entre tantos outros. O alto índice de alunos estagiando na área do Terceiro Setor revela a importância que esse setor tem na sociedade e na gestão da coisa pública nas duas últimas décadas.

Salamon (1998) defende que a sociedade atual está organizada a partir de três grandes setores: o Estado (primeiro setor), o Mercado (segundo setor) e Organizações da Sociedade Civil que atuam sem finalidade de lucro com atuações de interesse público (terceiro setor). Sendo assim, o Estado atua na esfera pública estatal, o Mercado na esfera privada e o Terceiro Setor na esfera pública não estatal. Críticas são feitas ao Terceiro Setor por diversos autores (Sposati, 2002 e Lopes, 2004) que afirmam que ao mesmo tempo em que esse setor tem se constituído como terreno fértil para atuação profissional, seu espaço tem se constituído como um local de reprodução de uma lógica de gestão empresarial em detrimento do desenvolvimento de práticas problematizadoras e libertárias.

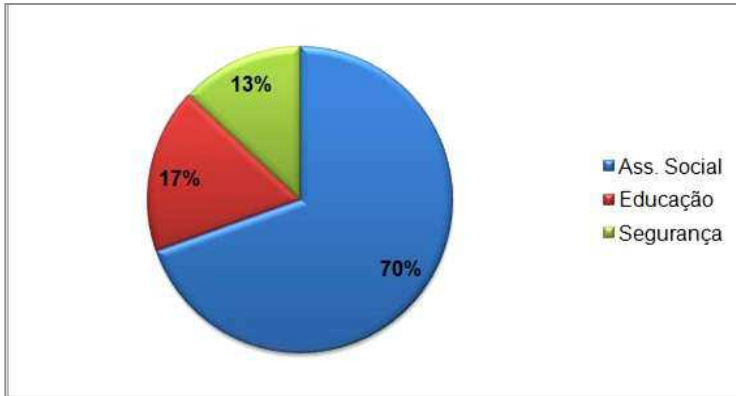
A partir dos números a seguir relatados constatamos a importância que tem a análise detalhada dos locais onde são realizados os estágios obrigatórios para que a comunidade acadêmica se atualize sobre as questões que a atuação profissional no campo social vem enfrentando nos dias atuais.

Já a categoria (b) que trouxe a identificação quanto ao tipo de instituição pelo segmento de atuação atesta que a maior parte das instituições em que os alunos estagiam está na área da assistência social (70%). Em seguida está o ramo da educação (17%) e depois o da segurança (13%). Novamente os dados levantados se mostram congruentes quanto ao crescimento da atuação do Psicólogo nas políticas de seguridade social. Muitos são os estudos que discutem a inserção da Psicologia nesta área. Nery (2009) e Senra (2009) afirmam que o psicólogo adquiriu, nos últimos 10 anos, presença significativa na assistência social brasileira, muito embora a inserção em massa dos psicólogos na assistência social tenha se dado tardiamente se compararmos com a inserção no campo da saúde pública. Assim, o psicólogo vem somando esforços no desenvolvimento de um arcabouço teórico-prático que signifique avanços em termos de conquista de direitos sociais.

Apesar de o trabalho na assistência social estar em amplo processo de consolidação, há ainda muitos problemas na atuação na área:

o trabalho na área da assistência social é caracterizado historicamente por uma desprofissionalização, por uma prática eventual e assistemática e por

Gráfico 2. Tipo de instituição por segmento

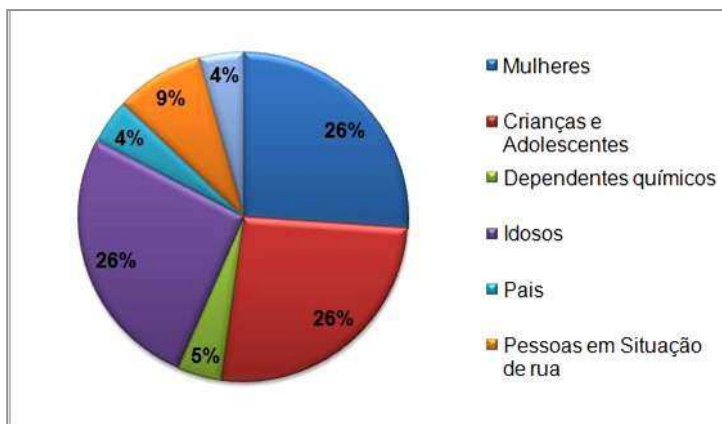


ações inconsistentes. Seus profissionais têm relações empregatícias instáveis, com alta rotatividade e baseada em vínculos de “confiança”, ao invés de competência profissional. Daí qualquer análise que se faça da atuação profissional no campo deve considerar que não há modelos de trabalho predefinidos que norteiem a execução das ações, nem um consenso sobre os princípios ético-políticos da prática. (Yamamoto & Oliveira, 2010)

O item (c), que se refere ao público atendido, dispõe de dados equitativos na distribuição dos interesses de estágio: o estágio com o público idoso constituiu 26% das atuações, assim como os trabalhos com mulheres vítimas de violência e o trabalho com crianças e adolescentes. Apresentou variedade entre o atendimento a pessoas com dependência química (5%), em situação de rua (9%), pais (4%) e portadores de deficiência visual (4%).

A maior parte do público atendido consiste em idosos, mulheres, crianças e adolescentes, todos inseridos num contexto de vulnerabilidade, excluídos das esferas de participação política, sendo acolhidos, em sua maioria, por instituições de assistência social. Essas experiências de estágio são, em sua totalidade, mediadas por uma Instituição, nas quais se organizam grupos de intervenção.

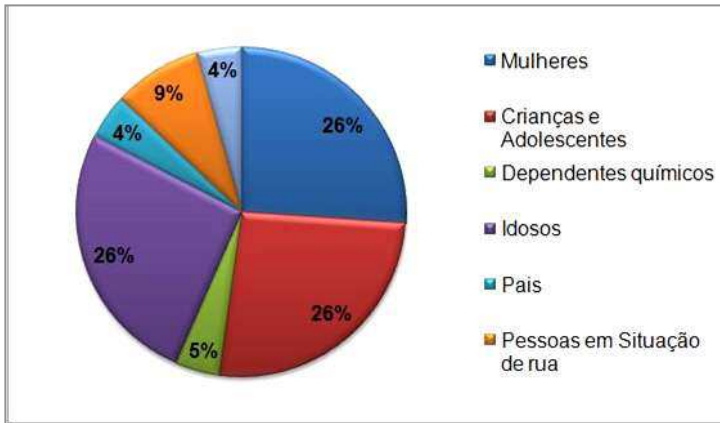
Gráfico 3. Orientação metodológica



Outro levantamento pertinente na realização deste trabalho foi o (d) orientação metodológica que fundamenta a prática no campo. A maior parte dos relatórios analisados apresenta fundamentação na metodologia participante (61%). Há duas parcelas menores correspondentes à metodologia de aconselhamento/plantão psicológico (18%) e trabalhos que não apresentam uma metodologia definida (17%). Em seguida há um número significativamente menor que se baseia em uma metodologia de Grupos Operativos (4%).

Os dados apresentam uma realidade acadêmica que é bastante discutida: as orientações metodológicas que fundamentam a prática PSI ainda sofrem com um ideário individualista, resultado de uma prática clínica hegemônica – fundamentada no modelo clínico liberal privatista - e que permanece forte, não só nos cursos de graduação (Dimenstein, 2000), mas principalmente na demanda-pedido enunciada pelas instituições concedentes de estágio. Assim, embora a grande maioria dos Relatórios Finais de Estágio esteja fundamentada nos princípios da Pesquisa Participante (61%), o que se concretiza é uma prática muitas vezes engessada pelo “espaço” de transformação e mobilização que o estagiário pode ver-

Gráfico 4. Orientação metodológica



dadeiramente ocupar dentro da instituição e a própria segurança teórico-prática que os atores (professores, alunos e instituição) envolvidos com o estágio apresentam.

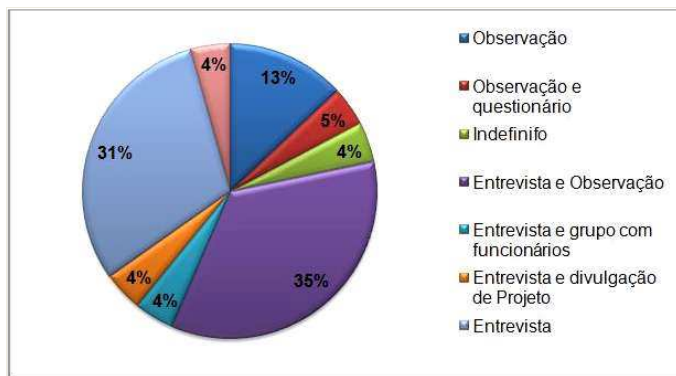
Práticas como a de Aconselhamento Psicológico ou Plantão Psicológico respondem ao estereótipo social do que deveria ser uma intervenção PSI e muitas vezes é a única alternativa de intervenção negociada com a instituição concedente do estágio. Mas também podem refletir uma genuína necessidade levantada no local de estágio. Sobre isso poderemos nos certificar na sistematização dos dados qualitativos da pesquisa que ora se desenvolve.

A incongruência encontrada localiza-se nos relatórios que não especificam uma fundamentação teórica para o exercício da prática. Acreditamos que esses relatórios remetam às atuações dos alunos em campo de estágio cujo programa esteja em andamento, coordenado pelo professor supervisor, tendo o aluno encontrado o projeto pronto ou suas linhas gerais já estabelecidas pelo próprio corpo docente ou diretamente pela coordenação do serviço-escola com as instituições concedentes de estágio. Cabe-nos, então, o questionamento se estas atuações em projetos já esta-

belecidos proporcionam uma experiência inovadora, quer seja para a comunidade acadêmica, quer seja para a instituição concedente do estágio. Será que as ações semestrais conseguem atualizar as demandas daquela população participante?

Considerando que a pesquisa se baseia nos pressupostos da Psicologia Social Comunitária e Pesquisa Participante como base para uma construção de olhar crítico do Psicólogo em formação, as duas últimas categorias definidas consolidam uma interpretação de como tem sido gerada e executada a prática. A primeira revela os encontros que determinam o levantamento da demanda (e). Nela, as duas maiores metodologias utilizadas para o levantamento de demanda consistem em entrevistas associadas com a observação (35%) e apenas a realização de entrevistas (31%). Foi encontrada também uma forma de levantar as necessidades da comunidade através da observação (13%) e da observação com aplicação de questionários, em uma quantidade menor (5%). Os últimos três modos identificados de levantamento de demanda foram através de entrevista com o grupo de funcionários (4%) – definiu-se a intervenção com usuário do serviço a partir do olhar do funcionário que o assiste -, entrevista e divulgação do projeto estabelecido (4%) e uma demanda na comunidade, sem definição de como foi encontrada (4%). A média dos encontros que possibilitaram o levantamento da demanda é de 2,5 encontros, nos relatórios, acerca dos trabalhos realizados.

Gráfico 5. Técnicas para levantamento de demanda



A segunda categoria que nos desperta o interesse pela análise de como vem sendo desenvolvidas as práticas nos RFE é a forma de intervenção no campo (f de nossos dados). Dentre as diversas identificadas, a aplicação de dinâmicas de grupo e suas variações somam 62% das definições de métodos de intervenção grupais: 31% são de dinâmicas com reflexões; 18% são somente de dinâmica; 4% são de estratégias multimetodológicas que aliaram dinâmicas acompanhadas de reflexão e encontros em forma de oficinas temáticas e em 9% as dinâmicas aparecem associadas à exposição de materiais didáticos. Além dessas, encontramos o atendimento às vítimas, agressores e funcionários de um órgão público (9%) e plantão psicológico (também 9%). Em menor número as outras formas de intervenção se caracterizam por: mediação de leitura, reflexões com a comunidade, grupos reflexivos e plantão psicológico, além de reflexões e exposições de contos, todas elas com frequência de 4% do total de 36 relatórios estudados. Outro dado revelador sobre as práticas é que houve, em média, sete encontros realizados para a intervenção na instituição/comunidade.

Gráfico 6. Formas de intervenção no campo



Conclusão

Ao proceder à análise desses dados, ficamos atentos para os debates que eles suscitam, mas o trabalho de nossa pesquisa não se en-

cerra aqui, ao contrário, é a partir das leituras exploratórias que nossa análise do conteúdo dos RFEs começa a se dirigir para as questões qualitativas. Os números acima alimentam ainda mais nosso questionamento de pesquisa, pois foram realizados 2,5 encontros institucionais para levantamento e definição da demanda e 7 encontros diretos para executarem uma intervenção assim definida. Pensamos que a realidade das universidades privadas no contexto paulistano apresenta um sistema de avaliação que se fragmenta pela semestralidade. Isso significa que se tem cerca de 5 meses para todo o processo de contato com a instituição concedente, levantamento das necessidades, intervenção e finalização do trabalho. Podemos supor que o entendimento da demanda se faz de forma superficial e sem a participação efetiva dos membros que irão participar do processo de intervenção, no qual o espaço de coconstrução de saberes com a comunidade fica limitado, devido ao escasso tempo e excesso de utilitarismo para a execução do estágio no campo concedente. Como estes dados não são conclusivos, temos esperança de que as questões supracitadas sejam discutidas no decorrer das leituras qualitativas, o que garantiria um posicionamento crítico a essa prática.

Grande parte dos RFEs que apontavam a pesquisa participante como de base teórico-prática, que sustentariam as intervenções de estágio, utilizou entrevistas e observações para levantamento da demanda institucional/comunitária, demonstrando coerência metodológica. No entanto, o tempo utilizado para os procedimentos (entrevista e observações) foi, em média, 2,5 encontros, revelando que o pouco tempo do estágio obrigatório também limita o desenvolvimento do olhar do alunado frente à concepção da comunidade como ator social, não apenas mais como o objeto de uma investigação - como na concepção tradicional de ciência -, mas como lugar de produção de sentido, de ciência e de transformação. A limitação do tempo de estágio resulta num dado concreto de restrição dos diálogos amplos para compreensão em conjunto do que se demanda naquele espaço.

Os meios de intervenção através de dinâmica, reflexões, grupos e aconselhamento psicológico, conforme vimos, possibilitam uma intervenção direta com a comunidade. Entretanto só uma análise qualitativa destes espaços de intervenção poderá nos revelar se tais práticas estariam

associadas à utilização de discursos “prontos”, conservadores do *status* da ciência psicológica como adaptacionista, ou se essas práticas estariam associadas a uma prática de coconstrução, de dialogicidade, que organize uma lógica de ciência mais transformadora do real.

Neste sentido, concordamos com Martin-Baró (1984) que afirma que para fazer uma psicologia voltada para a transformação das relações de opressão do povo latino-americano, o papel que o psicólogo desempenha não deve centrar-se tanto no **onde**, mas no **a partir de quem**, não tanto sobre o tipo de atividade que pratica (clínica, escolar, industrial, comunitária), mas nas consequências históricas concretas de tal prática.

De todo modo, nossa pesquisa quantitativa despertou-nos questões que nitidamente não se encerram em si. Nossa primeira aproximação com os Relatórios Finais de Estágio nos despertam para um olhar complexo e dinâmico, sendo que a sua análise nos remete não só aos diversos fazeres profissionais, mas aos sentidos produzidos por eles e através deles.

Referências

- Alvez-Mazzoti, A. J. & Gewandsznajder, F. (1998). *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira.
- Becker, H. (1999). *Métodos de pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Hucitec.
- Dimenstein, M. (2000). A cultura profissional do psicólogo e o ideário individualista: implicações para a prática no campo da assistência social. *Estudos de Psicologia*, 5(1), 95-121.
- Fals Borda, O. (1959). *Acción comunal en una vereda colombiana*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Fals Borda, O. (Org.) (1978). *Crítica y política en ciencias sociales: el debate teoría e práctica*. Bogotá: Punta de Lanza.
- Fiedler, R. C. P. (2007). *Políticas de extensão em universidades privadas paulistanas: análise das práticas em Psicologia sob o enfoque da Psicologia Social Comunitária*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica* (2ª ed.), Lisboa: Monitor

- Freire, P. (1969). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1983). *Pedagogia do oprimido* (12ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1989). *Educação e mudança* (15ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1992). *Extensão ou comunicação* (10ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gunther, H. (2006). Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? *Psicologia: teoria e pesquisa*, 22(2), 34-67.
- Lopes, J. R. (2004). Terceiro setor: a organização das políticas sociais e a nova esfera pública. *São Paulo em perspectiva*, 18(3), 14-40
- Ludke, M. & André, M. (1986), *Pesquisa em educação: abordagem qualitativa*. São Paulo: EPU.
- Martín-Baró, I. (1984) *Psicología Social. V; sistema y poder*. San Salvador: Universidad Centroamericana José Simeon Cañas.
- Resolução n. 5*, de 15 de março de 2011. (2011). Institui as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação.
- Montero, M. (1984). *Ideología, alienación y identidad nacional*. Caracas: EBU.
- Montero, M. (Org.) (1994). *Psicología Social Comunitária. Teoría, método y experiencia* Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Montero, M. (2000). Perspectivas y retos de la psicología de la liberación. In J. J. Vásquez (Coord.), *Psicología social y liberación en América latina* (pp. 9-26). México: Universidade Autónoma Metropolitana – Iztapalapa.
- Montero, M. (2002). Construcción del Otro, liberación de sí mesmo. *Revista Utopia y práxis latinoamericana*, 7(16), 41-51.
- Montero, M. (2004) *Introducción a la Psicología Comunitária: desarrollo, conceptos y procesos* (1ª ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Montero, M. (2006). *Hacer para transformar: el método la psicología comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Newbrough, J. R. (1973). Community psychology. *American Journal of Community*, 1(1), 201-211.
- Nery, V. P. (2009). *O trabalho de assistentes sociais e psicólogos na política de assistência social – saberes e direitos em questão*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Paulo Neto, J. (2012). *Cotidiano: conhecimento e crítica* (10ª ed.). São Paulo: Cortez.

- Rappaport, J. (1977). *Community Psychology: Values, research and action*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Salamon, L. (1998). A emergência do terceiro setor - uma revolução associativa global. *Revista de Administração*, 33(1), 5-11.
- Santiago, L. C., Serrano-García, I., & Perfecto, G. (1983). La psicología social comunitariay la teología da libertación. *Boletín de la AVEPSO*, 6(1), 15-21.
- Senra, C. M. G. (2009). *Psicólogos sociais em uma instituição pública de Assistência Social: analisando estratégias de enfrentamento*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo.
- Serrano-Garcia, I. & López-Sánchez, G. (1986). El poder: posesion, capacidad o relación. *Revista de Ciencias sociales*, 15(1-2), 120-148.
- Sposati, A. (2002). Regulação social tardia: característica das políticas sociais latino-americanas na passagem entre segundo e terceiro milênio. In *Anais do VI Congresso internacional Del CLAD sobre Reforma Del Estado Y La Administración Pública*, Lisboa, Portugal. Acesso em 15 de agosto, 2013, em <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/clad/clad0044509.pdf>
- Yamamoto, O. H. & Oliveira, I. F. (2010), Política Social e Psicologia: uma trajetória de 25 anos. *Revista Psicologia: teoria e pesquisa*, 26(n. spe.), 9-24.

O Pró-Saúde e o contexto universitário: achados de uma pesquisa- experiência

Cássia Beatriz Batista

Introdução

Diante do retrato de práticas de saúde ainda verticalizadas e com enfoque na doença, tem-se reivindicado cada vez mais que o Sistema Único de Saúde (SUS) assuma seu papel de ordenar e orientar não apenas as estratégias e modos de cuidar, tratar e acompanhar a saúde individual e coletiva da população, mas também a formação de profissionais para atuar na saúde.

Romper com a centralidade do modelo biomédico e hospitalar para uma atenção em saúde, focada na promoção e educação, exige de trabalhadores, professores e cidadãos uma mudança de paradigma que reflita sobre os processos de ensino e de trabalho, as relações de saberes, na atuação em redes integradas de saúde e na participação social. Todo esse contexto clama por produção de conhecimentos e mudança cultural, para outro fazer na saúde.

Visando à consolidação do Sistema Único de Saúde, o Ministério da Saúde (MS) tem desenvolvido ações e programas voltados para a formação de trabalhadores em serviço e também de futuros profissionais pautados no novo¹ modelo de assistência. Com a elaboração da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS) e com a criação da Secretaria da Gestão do Trabalho e Educação em Saúde pelo Ministério da Saúde, do Governo Lula, nos anos de 2003 e 2004, a formação em saúde ganha corpo e visibilidade institucionais.

Ainda que as diretrizes curriculares dos cursos de saúde já apontassem a necessidade de reorientar a formação, o Ministério da Saúde,

¹ O Sistema Único de Saúde, mesmo com mais de 20 anos de existência, apresenta um proposta nova de assistência ainda em consolidação que se diferencia do modelo tradicional biomédico, centrado nos hospitais, exames e medicalizações.

em parceria com o Ministério da Educação, entre as proposições para o ensino superior, lançam o Programa de Reorientação da Formação de Profissionais de Saúde (Pró-Saúde), com foco central na integração ensino-serviço, interrogando como os futuros profissionais e trabalhadores vêm se instrumentalizando diante das mudanças anunciadas pela política de saúde pública brasileira.

Fruto da articulação entre o Ministério da Saúde e do Ministério da Educação, o Pró-Saúde é um programa que propõe modificar a formação universitária, orientando-a para o modelo de saúde proposto pelo Sistema Único de Saúde (SUS), com ênfase na atenção primária à saúde.

Com sua primeira edição iniciada em 2005, o Pró-Saúde recoloca em cena discussões sobre a dimensão curricular das graduações de saúde no País e sobre as concepções e tendências pedagógicas na formação e no ensino em saúde.

Mesmo antes da constituição do SUS, embora com especificidades e contornos diferentes em cada período histórico-político, a formação de profissionais para a saúde se depara com críticas refletidas em movimentos e projetos de mudanças da formação e também retratadas nas Conferências Nacionais de Saúde (CNS) e nas Conferências Nacionais de Recursos Humanos para Saúde. (CNRH).

Com a Constituição Federal de 1988, temos garantido o Sistema Único de Saúde (SUS), resultante de lutas e mobilizações sociais, populares e institucionais - movimento da reforma sanitária - que defendiam a saúde como um direito de todos. Expressão máxima da política nacional de saúde brasileira, o SUS tem como princípios a universalidade, a equidade e a integralidade; entre suas referências norteadoras, o conceito ampliado de saúde; os determinantes sociais, a intersetorialidade e o controle social. Ou seja, determina-se para toda a população um único sistema, que coordena ações e serviços de promoção, prevenção, tratamento e reabilitação em saúde, organizado em uma rede integrada, com participação comunitária, assistindo preferencialmente aqueles com maior grau de necessidade.

Para isso, propõe-se que a formação dos profissionais de saúde se aproxime da realidade concreta da população e da proposta do SUS, por meio de reorientação das graduações e da educação continuada dos pro-

fissionais da saúde, exigência para a efetivação do sistema, respaldada pela legislação, por conferências e pela literatura científica. Nesse sentido, diversos autores, como Almeida e Ferraz (2008), Ceccim (2005), destacam a educação permanente dos profissionais como uma estratégia de intervenção do SUS para qualificação e adequação dos profissionais da saúde.

Acredita-se, então, que a educação seja uma ferramenta de transformação das práticas em saúde, proporcionando a (re)organização dos serviços em um trabalho articulado com as instituições de ensino. Ainda que a dimensão da formação não seja a única estratégia da política nacional de saúde no Brasil, percebe-se que a aposta e o investimento público nela são expressivos. Contudo, ao se eleger a formação de futuros profissionais da saúde para estudo, reconhece-se que esse não é o único desafio da política de saúde e que a consolidação, ou mesmo a (re)construção desse modelo assistencial, apresentam complexidades e dinanismos.

Defende-se aqui a necessidade de problematizar a formação dos profissionais de saúde como estratégia de fortalecimento de uma política de saúde integral, equânime e universal, construída de forma democrática e participativa entre os diversos atores sociais. Defende-se também a responsabilidade do Estado nesse processo, tanto na formação de profissionais quanto na democratização da gestão do SUS. Para isso, almejam-se políticas e programas contínuos dos governos e espaços amplos de debates, com avanços paulatinos, que acompanhem as necessidades de revisões do próprio modelo e os enfrentamentos de alguns gargalos, tais como o financiamento, o controle social e a própria gestão da rede de serviços de saúde.

Desse modo, diante das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para as graduações e demais propostas de mudança no ensino superior de saúde, o estudo do Pró-Saúde se justifica pelo investimento e extensão no Brasil e ainda pelos poucos estudos publicados sobre o programa.

Além de apontar processos e tensões no cenário da formação em saúde, esta pesquisa proporciona ou indica reflexões para que se repensem: as relações estabelecidas entre universidade e serviços de saúde, a implantação de programas governamentais de indução de mudanças, o discurso de integração ensino-serviço presente nas propostas de formação, o desenvolvimento de estágios curriculares na rede pública de saúde, a dimensão curricular baseada em habilidades e competências para o

novo modelo de assistência em saúde, bem como o próprio desenvolvimento de ações e programas nas universidades públicas e privadas².

O estudo propõe uma análise dos movimentos e relações políticas e institucionais, além das percepções sobre a formação em saúde durante o processo de implantação do Pró-Saúde, desenvolvido pela PUC Minas, na cidade de Belo Horizonte, entre 2008 e 2012. Inspirada na tese de Feuerwerker (2002), que retratou processos e resultados do Programa UNI³ no Brasil, de forma geral, e mais especificamente nas cidades de Marília e Londrina, esta pesquisa visa caracterizar o cenário atual de mudança na formação de profissionais para a saúde, a partir da análise das ações ministeriais, principalmente do seu programa mais recente: o Pró-Saúde.

A PUC Minas teve projetos aprovados nos três editais do Pró-Saúde abertos nos anos de 2005, 2007 e 2011. O primeiro edital, chamado Pró-Saúde I, contemplou dois projetos desenvolvidos pelos cursos de Odontologia e Enfermagem, em parceria com as prefeituras dos municípios de Belo Horizonte e de Betim, respectivamente. Esse edital dirigia-se apenas aos cursos de Medicina, Odontologia e Enfermagem do País. Já no segundo edital – Pró-Saúde II –, amplia-se a participação para todos os cursos de graduação do País, e a PUC Minas teve aprovado um projeto único, envolvendo cinco cursos de saúde: Fisioterapia, Enfermagem e Fonoaudiologia e dois cursos de Psicologia (PUC - Minas, 2007). Com duração prevista de três anos, o projeto PUC Minas foi implantado em 2008, agregando o curso de Odontologia do Pró-Saúde I, todos localizados em Belo Horizonte. No último edital, com dois anos de duração para os projetos, outros cursos da PUC Minas foram agregados, como os cursos de Nutrição e Educação Física.

Focado no Edital Pró-Saúde II, este estudo retrata aspectos gerais do programa na PUC Minas em seus cinco cursos envolvidos. A partir dessa experiência singular, foram sendo identificadas aproximações e

² Ainda que a grande maioria das universidades aprovadas pelos editais do Pró-Saúde seja pública, a pesquisa elege uma universidade privada para estudar um programa interministerial que busca fortalecer as Diretrizes Nacionais Curriculares dos cursos de Saúde que regem todo o ensino superior brasileiro.

³ Programa UNI – Uma Nova Iniciativa na educação dos profissionais de saúde – foi uma proposta de mudança nas graduações de saúde, desenvolvida em universidades brasileiras e demais países da América Latina na década de 1990, com apoio da Fundação Kellogg. Foram 23 projetos em 11 países, que participaram por quase uma década do programa.

descontinuidades relativas às ações e estratégias políticas e institucionais de formação em saúde na execução do programa. Buscou-se, então, investigar os sentidos atribuídos às experiências formativas em saúde, enfatizando a organização curricular, os saberes disciplinares e profissionais, bem como trabalho docente, retratando assim aprendizagens, repetições e tensões na relação entre a política de formação, a universidade e o serviço de saúde.

Inspirações metodológicas

No intuito de conhecer e analisar a experiência do Pró-Saúde na PUC Minas, foi adotada uma abordagem qualitativa de pesquisa, elegendo-se um caso que permitiu aproximações desse fenômeno atual de forma mais exploratória e analítica. Os procedimentos metodológicos adotados foram (a) análise de documentos ministeriais e municipais, das conferências de saúde e referentes ao projeto na universidade, (b) observação participante e caderno de notas da pesquisadora e (c) entrevistas com professores dos cursos de saúde da universidade em estudo, participantes do Pró-Saúde.

O estudo qualitativo permite conhecer o objeto de pesquisa como espaço social, no qual os conhecimentos, significados, valores e crenças são construídos e recriados, com a presença de movimentos de resistência e acomodações. Assim, compreende-se o objeto em sua contradição, historicidade e dinamismo. Na construção da realidade pesquisada, o processo de interação do pesquisador com o estudo, em busca da coerência entre objetivos, métodos e marco teórico, constitui a investigação e seu rigor científico (Minayo, 2000).

A perspectiva psicossocial adotada na análise desse programa auxilia na compreensão dos projetos e das interações em jogo nas dinâmicas política, cultural, institucional e ideológica que envolvem o processo de mudança educativo, como defendido pelo Pró-Saúde. Aspectos como formação de sujeitos forjada nas relações e nos currículos, papéis e interações institucionais, ideário do SUS, concepções e metodologias educativas, além da formação profissional são discussões teóricas travadas neste estudo, que sustentam suas análises nos campos da Psicologia Social e da Saúde Coletiva.

A compreensão do sujeito histórico e cultural apresentada por Vygotsky nos conduz a uma forma de análise focada nos movimentos e nos vínculos estabelecidos pelos sujeitos e às condições com que eles se desenrolam, priorizando o processo em busca de explicações relacionais e problematizadoras do fenômeno em seu desenvolvimento histórico e social. Para se redirecionarem práticas sociais (como propõe o Programa Pró-Saúde), é preciso reconhecer a inventividade infinita dos sujeitos, que podem recriar suas relações, sua realidade, seus espaços, diferentemente dos modos disciplinares e de dominação tradicionais da educação formal (Zanella & Molon, 2007).

Os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa estão sustentados na produção do conhecimento social e na perspectiva da Sociologia do Conhecimento que sustenta a coexistência de diversos critérios de validação e legitimação do conhecimento, o que o torna uma força produtiva nas sociedades, e lidar com ele é lidar com o poder nas relações sociais (Melucci, 2005). Dessa forma, a pesquisa não visa alcançar ou esgotar o real, mas, por meio de procedimentos qualitativos que norteiam o estudo e a condução do processo de investigação, pretende produzir leituras da realidade pautadas num olhar crítico que apresente a complexidade em cada momento e as contradições que a conotam.

Assim, não há verdades absolutas. Há acordos coletivos sobre os princípios de abordagem dos fatos, sobre os métodos, sobre as orientações do trabalho de objetivação (Bourdieu, 2004). Há construções dessa realidade que são concorrentes, pois são formas diferentes de ver a realidade. E não fica por aí: essa concorrência não se vale apenas da razão e dos argumentos científicos. O campo científico, como outros, sofre pressões externas e também solicita e se relaciona com outros campos. Portanto, ao se eleger um projeto - um programa ministerial executado por uma universidade privada - como foco de análise, faz-se necessário considerar o grau de autonomia e as forças políticas envolvidas nesse processo.

Tendo a análise documental como procedimento metodológico de coleta/produção de dados, parte-se da compreensão de que o documento reflete uma certa realidade. Para isso, registros institucionais, como re-

latórios de órgãos governamentais⁴ e da universidade, memórias registradas de reuniões, projetos de lei, entre outros, são importantes fontes de informação, bem como as produções sociais refletidas na revisão bibliográfica. Todos esses documentos são firmados em contextos e vínculos determinados, tornando toda compreensão localizada sujeita a se transformar, constituindo a pesquisa com visões provisórias de mundo.

Os documentos são produtos sociais, construídos para transmitir e legitimar valores, saberes, em determinada época e numa sociedade específica. Os registros são criados com influências, e contribuições diversas e esse sistema são percebidas como uma totalidade, construída socialmente⁵. A análise de documentos possibilita elucidar a processualidade de acontecimentos em contextos específicos com tempos, ritmos e espaços diferentes e que podem ser apreendidos na procura de conexões e divergências que atravessam os registros em seu sistema coerente internamente. Têm-se também padrões discursivos nessa produção e nessa escrita, que representam valores ou posturas sociais aceitos (Borrione & Chaves, 2004). Nos discursos produzidos nas entrevistas com professores do programa estudado essa análise não é diferente.

Para Le Goff (1990), os documentos são compreendidos como monumentos que exercem as relações de poder da sociedade do passado sobre a memória e o futuro. Para esse autor, não há inocência nos documentos, visto que, para serem analisados, é preciso desmontá-los, desestruturá-los, retirando-os da condição de estatutos de verdades. Pesquisar/ analisar documentos é, pois, interrogá-los quanto às suas lacunas, esquecimentos e silêncios, buscando o jogo de embates e o cenário de tensões e disputas que os constituem.

⁴ Barroso et al. (2007) aborda o papel do conhecimento na construção e regulação da ação política (pública) buscando responder como são mobilizados diversos conhecimentos e fontes de informação nas decisões políticas ou no processo de governar. Em síntese, apresenta três eixos de análise complementares: (a) a posição do ator político na relação e acesso ao conhecimento e seus produtores; (b) o papel do conhecimento e de seus produtores na orientação e elaboração da agenda política; (c) a utilização de instrumentos que incluam a produção e a disseminação de conhecimento, como livros, relatórios, práticas exitosas, identificando concepções e também reações e (re)apropriações daqueles que são público-alvo desses materiais.

⁵ Borrione e Chaves (2004) recorrem a Minayo e a Spink, apresentando uma abordagem psicossocial da produção e análise dos documentos como produtos significativos de um contexto, de um tempo, de processos, normas, acordos e disputas sociais.

Os contextos social, político, econômico e cultural de produção do documento escrito devem compor a análise em todas as suas etapas. Autores e seus grupos sociais ou instituições devem ser identificados na análise do documento, revelando interesses, motivações e destinatários de seus textos. Além do contexto e da autoria, a confiabilidade e a própria natureza do texto também devem ser consideradas na análise, interferindo na forma de expressão e no grau de autonomia (Cellard, 2008).

A análise documental também demanda uma apreciação da lógica interna do texto, do desenvolvimento do argumento, além dos sentidos e importância dos conceitos-chave⁶ utilizados naquele contexto. Todos esses aspectos constituem uma abordagem focalizada no questionamento ou problemática de pesquisa, em um processo de desconstrução e reconstrução dos dados. Por isso, a análise requer investigar as correlações entre as informações advindas do documento, o contexto e a autoria do texto com o quadro teórico da problemática pesquisada (Cellard, 2008).

O delineamento metodológico caracteriza-se de fato na relação com o campo, com os sujeitos e com novos achados no percurso da pesquisa. Em tempo, para fazer as revisões das análises empreendidas nesse trabalho, encontram-se elementos importantes na contribuição teórico-metodológica de Bakhtin, como os conceitos de dialogismo e de discurso polifônico (Bakhtin, 2010; Brait, 2010).

Para o Círculo Bakhtiniano, os documentos também são compreendidos como produções discursivas que emergem das relações dialógicas presentes na linguagem. Os documentos são enunciados concretos, endereçados, que respondem a outras produções discursivas anteriores e se configuram na trama de tensões e conflitos entre as diferentes vozes sociais que os compõem. Dessa forma, apesar de todo enunciado ser dialógico, pode tender a ser mais monológico, ditatorial, ou mais polifônico.

Para uma análise das relações dialógicas contidas nas produções discursivas dos documentos regulamentadores das políticas públicas, há que se considerar que, a partir das concepções bakhtinianas sobre os confrontos e jogos de poder, presentes na cadeira de enunciação, as forças centrípetas atuam de forma a tornar o discurso mais monológico em tais documentos (Bakhtin, 2010; Brait, 2010).

⁶ No caso deste estudo, foram conceitos-chave: Integração ensino-serviço e Educação Permanente.

Analisar as relações dialógicas presentes nos documentos ministeriais e outros regulamentadores de políticas públicas (produções discursivas) permite compreender a quem esse discurso responde e para quem se destina, além de problematizar os “não ditos” do próprio discurso, respondendo ao jogo de forças que constituem os enunciados e abrindo possibilidades para outros. Assim, a análise possibilita avaliar como os princípios e diretrizes das políticas de saúde estão sendo definidos, analisados, avaliados e, de certa forma, obtendo significado. Ou ainda, permite visualizar qual o lugar social ocupado pelo(s) autor(es) do documento, a que outros ele(s) se destina(m) e com que finalidade, ou seja, quais práticas sociais se propõe(m) consolidar. Ou seja, facilita compreender quais práticas profissionais, metodológicas e ideológicas se pretende produzir a partir dos discursos normativos e regulamentadores dos programas governamentais. Portanto, na análise dos textos e dos documentos, evidenciam-se práticas sociais que almejam ser consolidadas. Os documentos oficiais, na maioria das vezes, buscam a normatização das práticas profissionais nas políticas públicas, o que, para Bakhtin, seria uma tentativa de monologização.

O contexto político e social, os movimentos e as instituições, as temáticas e os argumentos trazidos pelos textos, entrevistas e observações revelam uma pluralidade de concepções de educação, saúde, trabalho e de sociedade, permeados pelo discurso oficial que permanece em debate, sendo ora reeditado, apontado de outros ângulos, ora modificado.

Por exemplo, a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS), ao definir diretrizes, ações e formas de operacionalizar capacitações e desenvolvimento de profissionais da saúde, determina e direciona concepções teóricas e metodológicas, que, por sua vez, são coladas ou aglutinadas por essa política, tornando-se uníssonas ou, ainda, a educação permanente é institucionalizada pela política em um discurso monológico, característico da lei e da política (Batista, 2013). Mesmo assim, esse discurso dialoga com outros, como a integração ensino-serviço, a formação pelo trabalho, a educação não formal ou não escolar.

Nos variados documentos e entrevistas analisados neste estudo, há uma trama discursiva diante dos diferentes endereçamentos e procedências. As intencionalidades, forças e efeitos presentes na sua produção, situados em diferentes esferas, de variados modos, constituem a política. Ela, pois, como lei, não se sustenta sozinha e não encerra uma proposta,

sendo gerada nos embates e nos diálogos permanentes, que continuam tencionando as implantações, reelaborações e avaliações de seus programas e projetos. Essa trama discursiva apontada por Bakhtin inspirou esta pesquisa em suas leituras e no tratamento dos dados coletados por meio de documentos, entrevistas e observações do sujeito pesquisado – pesquisador.

O processo de recontar ou inventar um fato social com seus agentes e acontecimentos será sempre um ponto de vista. Há, então, uma pluralidade de versões, o que torna imprescindível discutir com interlocutores do campo. No entanto, como já foi dito, há também padrões discursivos que representam posturas ou valores sociais aceitos. Dessa maneira, perguntar, analisar e socializar informações sobre as experiências de reorientação em saúde permite-nos reconhecer educadores e sanitaristas como atores das produções e transformações na formação. Desse modo, a escrita da tese, fruto dessa pesquisa, constitui-se de narrativas de fatos, documentos, acontecimentos, impressões, elementos tecidos em uma trajetória de pesquisa. Sabe-se que tais vivências refletem lugares, contextos e diferenças, que caracterizam esse objeto de estudo como um espaço social repleto de interesses, saberes e valores constituídos e permeáveis, com posturas e atitudes tanto acomodadas quanto questionadoras, presentes no processo de mudança da formação em saúde.

(Des) Caminhos na arte de pesquisar

O pesquisador é um artesão intelectual que precisa desenvolver uma capacidade imaginativa e criadora, para ser autor e percorrer os caminhos da pesquisa num processo de encontros com pensamentos de outrem, como matéria-prima para o trabalho. É como um passeio pela alma, que requer posicionamentos e criatividade, mantendo uma relação ambígua com a experiência, refinando a sensibilidade, diminuindo os riscos de conformismo e da reprodução, ampliando os horizontes de compreensão, buscando leveza, linguagem clara e simples, e isso não significa vulgarizar as questões e os conceitos, nem reduzi-los. O artesão-pesquisador de Oliveira (1998) inspirou essa escrita, pois, ao contornar ou cercar o tema para delinear o objeto, aproximações, estudos, afastamentos, paciência, namoros e abandonos foram vivenciados, e, nesse processo de ir e vir,

uma sensação de desamparo invade o sujeito-pesquisador. E, mais que isso, a pesquisa nas ciências sociais e humanas coloca o homem como pesquisador de si, de suas relações no e com o mundo.

Sim, pesquisa e vida estão interligadas, e isso inquieta e também traz colorido ao estudo. Desse modo, a trajetória da pesquisadora, psicóloga social, aluna de doutorado em universidade pública, trabalhadora em uma universidade privada e integrante⁷ da coordenação do Pró-Saúde, são lugares envolvidos (Lourau, 2004), que demandam análises constantes e uma postura etnográfica, que estão refletidas na produção desta pesquisa.

Diante do processo de pesquisar e da escrita da tese, a preocupação em perceber e analisar o próprio lugar de pesquisadora foi constante (e angustiante). O processo de ler, de se perder e de reescrever requer sabedoria de costureira, e, como filha e neta de costureira, a pesquisadora aprendeu que, no artesanato (da pesquisa), é preciso escolher panos e retalhos, recortar, alinhar, fechar, vestir e usar! Entretanto, o texto acadêmico, por vezes, é capturado pela metodologia dura das normas científicas e reduz a arte e a poesia aos agradecimentos ou epígrafes. E mais, as ferramentas de análise e de escrita, diante do objetivo e objeto escolhidos para o estudo, trazem delimitações à obra.

Na minha trajetória, durante o mestrado, escolhi estudar um programa municipal voltado para famílias e que se vincula à política de assistência social. No doutorado, ingressei com a proposta de estudar uma outra iniciativa da prefeitura de Belo Horizonte: o Programa Escola Integrada e sua articulação com os projetos socioeducativos da cidade. Entretanto, a experiência de repensar a formação nas graduações em saúde, vivenciadas na PUC Minas, tomou os pensamentos da pesquisadora. Mesmo assim, durante um longo período, resisti em não estudar o programa em que estava inserida, pensando em vários outros temas de pesquisa no campo da formação em saúde, como os discursos e embates históricos nesse campo, o papel e os cursos de formação da Escola de Saúde Pública

⁷ Durante a elaboração do projeto Pró-Saúde na PUC Minas, a pesquisadora participou da equipe de coordenadores, representando o curso de Psicologia da Unidade São Gabriel. Em sua implantação, integrou-se à Comissão de Educação Permanente em Saúde do projeto e posteriormente colaborou com o Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Saúde Pública do Pró-Saúde na universidade, além de supervisionar estágios curriculares de Psicologia no campo da saúde.

do Estado de Minas Gerais, a formação profissional nas escolas técnicas e muitas outras voltas para (re)encontrar o Pró-Saúde - PUC Minas como foco de estudo, já no final do segundo ano de doutorado.

Nos (des) caminhos da arte de pesquisar, no mergulho inicial no campo de conhecimento em que se insere a pesquisa, desenvolveram-se dois textos para a qualificação, intitulados “Educação em saúde: contornos do campo para o estudo da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde” e “Apontamentos metodológicos sobre a pesquisa qualitativa e a análise de documentos”. Esses textos, ainda que distantes do desenho atual da pesquisa, serviram de aproximação com a temática e de base para amadurecer a tese ora apresentada.

A produção da tese foi acontecendo em momentos distintos, distribuída em estudos com diferentes grupos e interlocutores, de modos variados, que, por vezes, geraram a sensação de dispersão e fragmentação da pesquisa.

Durantes as experiências profissionais, foram acontecendo observações, anotações, acesso a documentos, bem como a realização de oito entrevistas, sendo quatro com professores da coordenação do projeto Pró-Saúde na PUC, dos diferentes cursos: Fonoaudiologia, Fisioterapia, Enfermagem e Psicologia, e quatro com professores que atuavam com estágios curriculares em saúde em um dos cursos de Psicologia da Universidade.

O texto da tese foi um trabalho de tecer esses momentos de pesquisa com uma linha que possibilitasse configurar uma unidade dos processos investigativos. A pesquisa foi sistematizada em cinco artigos-capítulos, e cada um apresenta, em sua estruturação, uma introdução, uma discussão ou referencial teórico, métodos adotados, resultados e considerações. Desse modo, cada artigo-capítulo apresenta certa independência em relação aos demais, trazendo, conseqüentemente, algumas repetições ao projetar diferentes figuras e fundos de um mesmo estudo.

Ainda como aprendiz de costureira, que fura o dedo com a agulha e conhece pouco dos caimentos dos tecidos, é chegado o momento de cortar e alinhar. Alinhar ainda não é a costura definitiva, são linhas espaçadas no tecido que possibilitam ver seu contorno e dialogar com formas e conteúdos, como no caso deste texto. Depois de alinhar, há

a prova, hora de experimentar, sentir a veste, identificar sobras e furos e planejar ajustes para qualificar a costura.

Apontamentos sobre o programa de reorientação da formação em saúde

A unidade composta pelos artigos retrata a análise do Programa em diversos aspectos, partindo de seu objetivo central: reorientar a formação na graduação por meio da integração ensino-serviço. Todavia, a elaboração de cada texto ocorreu em momentos, parcerias e condições diferentes durante o doutorado (como já mencionado).

O primeiro artigo traz discussões embrionárias do que se tornaria o eixo central da tese: a interação escola-serviço⁸ analisando o discurso da integração e formação de profissionais presentes nas Conferências Nacionais e de Recursos Humanos da Saúde (Batista & Gonçalves, 2011). O estudo tomou como documentos para análise os anais e relatórios finais das Conferências Nacionais de Recursos Humanos, bem como das de Saúde. Ainda que a análise não capture todos os elementos de imersão desse discurso, fica evidente o quanto as conferências se configuraram espaços significativos para o seu fortalecimento e legitimação ao enfatizar a formação dos profissionais diante dos problemas no sistema de saúde. Ao focar a formação e atenuar outros aspectos, esse discurso cumpre potente papel de deslocamento das discussões, ao colocar que o impedimento para o desenvolvimento do SUS tem como principal fator a inadequação da formação dos profissionais devido à distância entre serviço e escola. Contudo, o presente estudo não desconsidera a relevância em se manterem também as discussões em torno de modificações nas lógicas de formação para a saúde, assim como valoriza as ações do Pró-Saúde na reorientação da formação, convocando universidade e serviço para construção permanente de relações dialógicas (Batista & Gonçalves, 2011).

Ao revisitar movimentos e ações de mudança da formação em saúde no Brasil, como realizado por Carvalho e Ceccim (2009), o segundo artigo retrata movimentos de reorientação da formação em saúde, enfatiza as

⁸ O termo adotado no programa e presente nos documentos e na literatura é integração ensino-serviço, entretanto defendemos uma interação entre duas instituições – escola e serviço – pautada na articulação entre educação e trabalho. Ampliando esse debate, Kind e Coimbra (2011) apresentam o eixo teoria-prática como um sistema de revezamento na relação entre as duas instituições defendendo uma via de mão dupla do fazer-saber.

produções e iniciativas ministeriais das universidades e aponta iniciativas e descontinuidades de propostas, enfocando, principalmente, a atuação do Ministério da Saúde durante os oito anos do Governo Lula, órgão político que sustenta o programa aqui analisado: Pró-Saúde.

Alguns caminhos percorridos para essa reorientação educativa compõem essa análise, que parte das Conferências de Saúde e retoma movimentos de mudança destacando a proposta de integração ensino-serviço. O discurso da Educação Permanente, colocado como política, também é analisado como estratégia de consolidação do SUS, no processo de constituição da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS) criada no início do Governo Lula.

O estudo resgata as Diretrizes Curriculares Nacionais, ao abordar os movimentos para mudar as graduações de saúde, revela repetições, conquistas e também descontinuidades em suas ações e estratégias ainda que sustentadas pelo discurso da Educação Permanente. Nota-se como esse discurso se constrói em distinção à educação continuada e é mantido pelo Ministério da Saúde, mesmo com substituição de equipe e de estratégias no decorrer das gestões ministeriais.

Retratando prescrições, tensões e rupturas, a análise destaca a disputa constante envolvendo universidades, sejam públicas ou privadas, serviços de saúde, governo e sociedade, em reorientar, reinventar, adaptar ou mesmo colocar em movimento as estratégias de mudança na formação em saúde.

Esses dois primeiros artigos adotam uma abordagem histórica e conceitual de análise, veiculada por documentos oficiais e em forte diálogo com a produção científica sobre a formação em saúde no Brasil. Os três outros artigos apresentam dados específicos do programa na universidade estudada, a partir de entrevistas, documentos, anotações e observações da pesquisadora.

O terceiro e quarto artigos evidenciam a experiência do Pró-Saúde, tanto seu desenvolvimento no contexto universitário quanto o processo vivenciado de reorientação da formação. O terceiro artigo retrata a dinâmica de implantação do Projeto Pró-Saúde na PUC Minas, enfatizando sua organização e implantação no contexto da universidade. Na sequência, o artigo quatro se volta para os eixos do programa e sua operacionalização

na PUC Minas. Esses foram os últimos artigos elaborados, já no ano da defesa da tese.

A análise dos objetivos, eixos e vetores do Programa, apoiada pela integração ensino-serviço e pela educação permanente, sinalizaram que tanto a universidade quanto o serviço estão diante de desafios similares para a formação dos profissionais em saúde: dimensão assistencial e educativa do trabalho, atuação com equipes de saúde multiprofissionais, articulação entre teoria e prática e a interdisciplinaridade. Assim, o estudo aponta para uma revisão de eixos, vetores e estratégias programáticas, ainda que o processo de mudança seja mais complexo e abranja outros elementos a serem também considerados e revistos, como a própria estruturação institucional e organização do processo de trabalho, tanto no serviço quanto na universidade, que configuram modelos de formação atravessados por uma política de saúde disputada.

A partir da experiência do Pró-saúde na PUC Minas (2008-2011), tensões já conhecidas na formação em saúde foram assinaladas, tais como SUS/Mercado, teoria/prática e formação generalista/especialista. Essas tensões são intensificadas pelo programa, ao estabelecer vínculos e relações entre universidade, mercado e identidade profissional, além da lógica de indução de mudanças por editais e o trabalho docente nas universidades. Ressalta-se que tanto as universidades públicas quanto as privadas vivem essa situação de tensionamento, embora o grau de autonomia e as condições de trabalho sejam distintos.

Por fim, o quarto artigo indica a necessidade de trocas, debates, monitoramentos e investimentos contínuos e compartilhados dos projetos em seus municípios e universidades, além da adoção de uma metodologia de gestão de mudança para acompanhar os processos, rever estratégias e avanços diante da proposta de reorientação da formação.

O quinto artigo, um dos primeiros a nascer, demonstra a interação entre a escola e o serviço, a partir do desenvolvimento dos estágios em saúde na Secretaria Municipal de Saúde, debruçando-se na experiência do Curso de Psicologia da PUC Minas da Unidade São Gabriel, unidade universitária situada também na cidade de Belo Horizonte, mas diferente daquela em que estão alocados os demais cursos de saúde componentes do Pró-Saúde. Fruto de um relatório de pesquisa realizada entre os anos de 2010 e 2011, esse artigo aborda, enfim, a interação escola-serviço

vivenciada nos estágios por professores universitários envolvidos com o Pró-Saúde.

A atividade de estágio supervisionado do Curso de Psicologia oferecido pela universidade nos equipamentos de Atenção Primária à Saúde (APS) foi o cenário de análise privilegiado dessa interação. Buscou-se, então, de um lado, identificar as diretrizes e orientações da prefeitura que pautam a interação escola-serviço e de outro, no que se refere à universidade, apontar as caracterizações e percepções dos docentes sobre o contexto das relações institucionais e do trabalho vivido no cotidiano dos estágios curriculares.

Os resultados apontam que os estágios, ao estabelecerem uma relação entre a escola e o serviço, propiciam aprendizagens na articulação entre teoria e prática, na atuação interdisciplinar e em equipes multiprofissionais. Contudo, ainda que as diretrizes legais realcem a importância da interação para a formação, o diálogo e o vínculo entre a unidade de saúde e a universidade se movimentam entre acordos e negociação, tecidos processualmente pelos atores envolvidos. Dessa forma, repleta de aprendizagens e também de conflitos, a troca cotidiana no âmbito dos estágios propicia a construção de relações entre escola e serviço.

Neste estudo, o serviço de saúde foi abordado de forma periférica, mediante alguns documentos e registros de reuniões. Em investigações futuras, poderá ser aprofundada a percepção dos gestores e trabalhadores do serviço de saúde, no que tange à formação de profissionais de saúde, abordando o outro ator dessa relação escola-serviço.

A ordem dos artigos apresentada foi estruturada no final do trabalho da tese e difere da ordem de desenvolvimento dos estudos e da própria escrita de cada artigo-capítulo. Esse desenho foi se configurando no decorrer das investigações sobre a formação dos profissionais de saúde, tendo como fio condutor a integração ensino-serviço, objetivo central do Pró-Saúde.

O processo de pesquisa desenvolvido de diversos ângulos demonstra como o percurso de um programa de reorientação da formação em saúde, como estratégia de consolidação do sistema de saúde, tem alicerce

no discurso de distância entre universidade e as necessidades da população, e defende, como lema da mudança, a integração escola-serviço.

Com o SUS, permanece o discurso de inadequação da formação e de distância entre universidade e serviços de saúde para esse novo modelo; e as iniciativas de mudança encontram raízes em movimentos e processos históricos, que, com o SUS, é assumida pelo Estado. Desse modo, o governo tem papel indutor central na garantia de políticas e programas contínuos para efetivar as mudanças. Ou ainda, o horizonte de mudanças vislumbrado depende de interesses e arranjos políticos bem específicos, não garantindo mudanças definitivas, mas instaurando processos em diferentes tempos e formatos, provocando alterações e apontando caminhos.

Com isso, Ministério da Saúde e Ministério da Educação apresentam as Diretrizes Curriculares Nacionais como estratégias de mudança na formação universitária de profissionais de saúde. E mais: movimentos de formação e programas governamentais reconfiguram-se para tal mudança como os programas de Residência Multiprofissional em Saúde e os Programas de Educação pelo Trabalho na Saúde (PET - Saúde); ainda que com pouca participação do Ministério da Educação, mantêm a estratégia de interação escola-serviço com incentivo público, mesmo que restrito aos aprovados em editais e em condições de trabalho bem desiguais, e por vezes, precárias.

A interação entre universidade e serviço de saúde colocada pelo programa gera tensionamentos no desafio conjunto colocado a distintas instituições: de formar profissionais de saúde reorientados pelo modelo assistencialista, reorganizar o serviço e construir o SUS. A própria dicotomia entre teoria e prática, quem conceitua e quem faz, acirra a relação entre escola e serviço de saúde. Contudo, essa “super tarefa” não cabe apenas à universidade ou ao campo da formação, pois esse campo de forças e lutas, como afirma Bourdieu (2004), se conecta a outros campos.

O processo de mudança da formação sofre outras interferências de campos, não apenas da educação e da política, mas também do mercado, dos serviços de saúde, da sociedade. Dessa forma, os pontos de resistência dessa mudança não estão apenas no campo da formação, exigindo tempo e investimentos em áreas diversificadas.

Considerações finais

Para avançar, não basta investir na universidade e na formação profissional. Mudanças culturais e institucionais são imprescindíveis nesse processo, que exige, então, modificar a organização e processo de trabalho de saúde, valorizar os profissionais, tanto dos serviços quanto das universidades, implantar uma política de cargo, carreira e salários decente para os profissionais, investindo de fato em infraestrutura, equipamentos e serviços de saúde.

Voltada mais internamente aos programas, observa-se a necessidade de gestão compartilhada, com a presença dos ministérios no acompanhamento sistemático dos projetos, de suas ações, equipes e gestão dos recursos, a ampliação do acesso à informação, da comunicação e dos espaços de participação, a consideração da gestão da mudança pautada no ciclo de vida dos projetos, revendo descontinuidades e princípios técnicos, políticos e sociais e a própria relação/tensão entre a indução governamental e autonomia institucional da universidade e dos serviços.

O caso estudado da política de formação em saúde, a partir de um programa indutor de mudança no ensino superior, revela elementos universais fundamentais para continuarmos ampliando e aprofundando as análises desse programa e similares. Ainda que a apreensão do objeto não se esgote, algumas contribuições foram elaboradas e sistematizadas, engrossando o debate sobre o papel do Estado e seu modo de induzir a formação em saúde, suas relações com a universidade e dela com o mercado de trabalho, configurando um campo complexo de análise, importante para as avaliações dos programas.

Referências

- Almeida, L. P. G. & Ferraz, C. A. (2008). Políticas de formação de recursos humanos em saúde e enfermagem. *Rev. Bras. Enferm.*, 61(1), 31-35.
- Bakhtin, M. (2010). *Marxismo e filosofia da linguagem* (14ª ed.). São Paulo: Hucitec.
- Barroso, J., Carvalho, L. M., Fontoura, M., & Afonso, N. (2007). As políticas educativas como objecto de estudo e de formação em administração educacional. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, 4, 5-20.

- Batista, C. B. (2013). Movimentos de reorientação da formação em saúde e as iniciativas ministeriais para as universidades. *Barbarói*, 38, 97-125.
- Batista, C. B. & Gonçalves, L. (2011). Marcos sobre a integração ensino-serviço na formação de profissionais para a saúde. In L. Kind, C. Batista, & L. Gonçalves (Orgs.), *Interação ensino-serviço: desafios e possibilidades na formação em saúde* (pp. 25-48). Belo Horizonte: Puc-Minas.
- Borrione, R. & Chaves, A. M. (2004). Análise documental e contexto de desenvolvimento: estatutos de uma instituição de proteção à infância de Salvador, Bahia. *Estudos de Psicologia*, 21(2), 17- 27.
- Bourdieu, P. (2004). *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: UNESP.
- Brait, B. (Org.). (2010). *Bakhtin: conceitos-chave* (4ª ed.). São Paulo: Contexto.
- Carvalho, Y. M. & Ceccim, R. B. (2009). Formação e educação em saúde: aprendizados com a saúde coletiva. In G. W. Campos et al. (Orgs.), *Tratado de Saúde Coletiva* (pp. 137- 170). São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Ceccim, R. B. (2005). Educação permanente em saúde: desafio ambicioso e necessário. *Interface- Comunicação, Saúde, Educação*, 9(16), 161-177.
- Cellard, A. (2008). Análise documental. In J. Poupart et al. (Orgs.), *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp. 295 - 316). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Feuerwerker, L. (2002). *Além do discurso de mudança na educação médica: processos e resultados*. São Paulo: Hucitec; Londrina: Rede Unida; Rio de Janeiro: ABEM.
- Kind, L. & Coimbra, J. (2011). Revezamentos entre teoria e prática na reorientação da formação em saúde. In L. Kind, C. B. Batista, & L. Gonçalves (Orgs.), *Universidade e serviços de saúde: interfaces, desafios e possibilidades na formação profissional em saúde* (pp. 68-83). Belo Horizonte: PUC - Minas.
- Le Goff, J. (1990). *História e memória*. Campinas, SP: Unicamp.
- Lourau, R. (2004). Análise institucional e práticas de pesquisa. In H. B. C. Rodrigues (Org.), *René Lourau na UERJ* (pp. 7-114). Rio de Janeiro: UERJ.
- Melucci, A. (2005). Busca de qualidade, ação social e cultura: por uma sociologia reflexiva. In *Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura* (pp. 23-45). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Minayo, M. C. S. (2000). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde* (7ª ed.). São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco.
- Oliveira, P. S. (1998). Caminhos de construção da pesquisa em ciências huma-

- nas. In *Metodologias das Ciências Humanas* (pp. 17-26). São Paulo: Hucitec/UNESP.
- Pontifícia Universidade Católica, Minas Gerais – PUC-Minas. (2007). *Ações integradas de formação profissional em saúde: PUC Minas – SUS-BH*. Projeto elaborado de conformidade com o Edital de Convocação nº 13 de 11 de dezembro de 2007. Belo Horizonte: Autor.
- Zanella, A. V. & Molon, S. I. (2007). Psicologia (em) contextos de escolarização formal: das práticas de dominação à (re)invenção da vida. *Contrapontos*, 7(2), 255-268.

Heranças militantes: perspectivas estudantis sobre os bacharelados interdisciplinares na UFBA

Samir Pérez Mortada

Introdução

Esta pesquisa tem como base entrevistas com duas militantes estudantis da Universidade Federal da Bahia (UFBA). A primeira participou dos anos iniciais da reforma universitária, das mobilizações em torno da aprovação e implantação dos Bacharelados Interdisciplinares (Bis) na Universidade Federal da Bahia, no contexto do REUNI¹; lembra o tenso processo de aprovação e implementação da nova estrutura universitária, os impasses e contradições testemunhados e enfrentados por ela e seus companheiros. A segunda militante pertence à primeira entrada de estudantes no BI e narra as dificuldades, potencialidades e contradições do novo projeto, bem como a tensão desse novo espaço inaugural frente à UFBA e às suas estruturas tradicionais.

A UFBA teve papel protagonista no processo de reformulações das universidades brasileiras disparado pelo governo Lula. Antes do surgimento e regulamentação do REUNI, em 2007, ocorriam, em Salvador, discussões e apresentações em torno do projeto Universidade Nova, de autoria do então Reitor Naomar Monteiro de Almeida Filho. Uma série de textos e documentos fundamentava a proposta (Almeida, 2007; Almeida & Sousa Santos, 2008). Partia-se então de assertiva crítica do sistema universitário e da educação superior brasileira. Destacava-se a concepção fragmentadora do conhecimento subjacente às instituições, alienada da complexidade dos problemas da natureza, da sociedade, da história e da subjetividade, além de sua inspiração em modelos da universidade europeia do século XIX, superados em seus contextos de origem e exógenos à realidade brasileira. Percebiam-se também os resultados da reforma uni-

¹ Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, regulamentado pelo Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007.

versitária incompleta e malograda, imposta pelos militares na década de 1970; e resquícios também de um período de *laissezfaire*, com abertura de mercado e desregulamentação do ensino superior nos anos 1990.

As estruturas acadêmicas e institucionais das universidades brasileiras muito sofreram com a reforma universitária imposta pelo governo militar, no final dos anos 1960, ainda hoje questionada por seus efeitos deletérios sobre a educação superior. Depois, nos anos 1990, tivemos um período de quase total desregulamentação da educação superior e abertura de mercado ao setor privado de ensino.

Resultado: a universidade brasileira terminou dominada por um poderoso viés profissionalizante, com uma concepção curricular simplista, fragmentadora e distanciada dos saberes e das práticas de transformação da sociedade.

Tais fatores tornaram vigente em nosso País uma arquitetura de formação universitária bastante confusa, talvez sem similar no mundo, caracterizada por múltiplas titulações, numerosas designações, produzidas em programas com reduzido grau de articulação. Os programas das carreiras profissionais mostram-se cada vez mais estreitos, bitolados, com pouca flexibilidade e criatividade, distanciados das demandas da sociedade, e longe, mas muito longe mesmo, de cumprir o mandato histórico da Universidade como formadora da inteligência e da cultura nacional. (Almeida, 2007, p. 1)

Como consequência mais perceptível de tais determinações, segundo Almeida Filho, implantou-se uma estrutura curricular confusa, bem como um sistema de titulação desarticulado, com numerosas denominações. Destaca também a excessiva precocidade nas escolhas de carreira profissional, a seleção limitada, pontual e “traumática” para ingresso na graduação, o viés monodisciplinar, com currículos estreitos e bitolados, além do enorme fosso entre graduação e pós-graduação e a incompatibilidade quase completa com modelos de arquitetura curricular vigentes em outras realidades universitárias (Almeida, 2007).

Os documentos e apresentações de autoria do reitor e de seus colaboradores mencionavam também, na ocasião, os modelos vigentes na atualidade e as recentes transformações operadas nas universidades estrangeiras. O modelo norte-americano e o recente processo de Bolonha eram trazidos como interlocutores da proposta sugerida, salvaguardadas suas características locais. Outra referência em relação às inspirações para o projeto proposto foi a reforma universitária protagonizada por Darcy

Ribeiro para a UnB, em 1962, abortada pelo golpe civil-militar. Referências de impacto em favor da ideia de ciclos também se sustentavam em Anísio Teixeira e Milton Santos.

Nos textos que fundamentam a proposta, figuram também teóricos mais atuais, nas contribuições de Boaventura de Sousa Santos, e nas reflexões que indicam a contemporaneidade como uma sociedade do conhecimento, calcada em um pensar coletivo, na expressão de Pierre Lévy. Os documentos apontam as transformações dos processos de trabalho no Brasil e no mundo, ressaltando a tese da relação entre enriquecimento global, aumento do PIB e aumento de investimentos na educação superior.

Outra referência importante nos documentos de fundamentação da Universidade Nova, constantes no projeto pedagógico dos BIs, são as disposições da Conferência Mundial de Educação Superior. O documento propõe transformações gerais, projetando um perfil diferente para o futuro egresso. Ele deve ter flexibilidade; inovar, criar, ser capaz de enfrentar incertezas, ser movido pelo desejo de aprender, ter sensibilidade social e aptidão para a comunicação, para trabalhar em equipe, espírito empreendedor, preparar-se para a internacionalização do mercado, conhecer culturas diferentes, diversas competências genéricas em variados campos do conhecimento, em especial nas novas tecnologias (UNESCO, 1998).

Postos os problemas que visavam enfrentar, o contexto geral de transformações globais do sistema universitário e sua fundamentação teórica, as apresentações expunham o projeto Universidade Nova, convertido posteriormente nos BIs e em seu projeto pedagógico. A proposta intentava reestruturar, de início, o processo de ingresso na UFBA e seus anos iniciais. O vestibular direcionado para cursos específicos seria substituído por um sistema de ingresso em bacharelados correspondentes a grandes áreas do conhecimento (Artes, Humanidades, Saúde, Ciência e Tecnologia). Uma vez na universidade, o estudante teria um período inicial de formação geral, com duração de três anos, englobando multidisciplinarmente conteúdos de Humanidades, Artes, Tecnologias, Ciências da Matéria, da Vida, da Saúde, da Sociedade e Sociais Aplicadas. Tal estrutura manteve-se no Projeto Pedagógico dos BIs (2008), e foi proposto o estabelecimento de dois ciclos de formação: um primeiro, geral, nos BIs; e um segundo, nas graduações tradicionais, denominadas no documento de Cursos de Progressão Linear (CPL).

O REUNI

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) é concomitante e consonante às discussões sobre a Universidade Nova e os BIs. Segundo Oliveira,

É perceptível que algumas IFES estejam adotando a proposta de Bacharelados Interdisciplinares (BI's) semelhantes à proposta da UFBA. Além disso, as formulações da equipe técnica, especialmente do Reitor desta instituição – Naomar Almeida, que elaborou o PP BI's UFBA, repercutem diretamente no próprio Ministério da Educação - MEC - e aprofundam diversos fundamentos conceituais adotados por ambos os planos. (2010, p. 16)

De acordo com as proposições do BI em sua fundamentação, o REUNI retoma críticas ao sistema universitário vigente, sugerindo que haja revisão dos currículos tradicionais, valorizando a flexibilidade e a interdisciplinaridade. Indica também a necessidade de mudanças pedagógicas e administrativas amplas, que superem uma estrutura arcaica e pouco eficiente.

O REUNI articula-se com o Plano de Desenvolvimento da Educação, lançado em Abril de 2007 (Ministério da Educação e Cultura, 2007), que estabelecia como uma de suas metas a inserção de 30% dos jovens entre 18 e 24 anos na educação superior até 2010. Define como objetivos centrais o aumento de vagas e a diminuição dos índices de evasão nas IFES que aderirem ao programa. Nesse sentido, estabelece como meta a taxa de conclusão média de 90% nos cursos presenciais.

O programa é de escopo amplo, contemplando também metas pedagógicas, administrativas e científicas. Propõe também para as IFES que a ele aderirem que estabeleçam e relação de dezoito alunos de graduação por professor em cursos presenciais. Segundo Oliveira (2010), tal relação foi fixada com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), tomando-se como parâmetro salas de aulas com 45 alunos de graduação e uma carga horária discente de vinte horas semanais.

ANDES e Movimento Estudantil (ME)

Com intenso debate e resistências o REUNI foi implementado. O Programa encampava diversas reivindicações históricas de setores sindi-

cais docentes e do ME, tais como aumento de vagas nas universidades públicas e ampliação da oferta de cursos no período noturno. No entanto, efetivava-se, segundo as críticas de docentes e discentes, de forma autoritária, e sem assegurar condições satisfatórias de estudo e trabalho.

Destaco aqui argumentos de setores contrários ao REUNI, disponíveis em publicações da ANDES e de entidades do Movimento Estudantil. Tomo em especial a coletânea de textos intitulada *A contra-reforma universitária* (ANDES, 2004), anterior ao REUNI, mas cujos argumentos são um bom descritor das objeções feitas posteriormente ao programa.

Há um escopo de críticas que apontam as vinculações das novas transformações que derivarão no REUNI com o contexto de globalização e as novas demandas do mercado. Apontava-se como a reforma universitária implementada pelo governo, apropriava-se discursivamente de reivindicações históricas de alunos e docentes para se legitimar, sem, no entanto, priorizá-las.

Diversos textos apontam feições pós-modernas e neoliberais, expressas no léxico dos documentos governamentais que regulamentam o REUNI.

A partir dos anos 90, novas noções, imagens, temas e referências com pretensão conceitual compõem o léxico sobre a educação e, mais especificamente, sobre o nível superior. Temas recorrentes assumem outros significados, como a autonomia, e palavras que adquiriram sentido em outras esferas são transpostas para o discurso universitário, como produtividade, qualidade, competitividade, flexibilidade, gestão e gestores, eficiência e empreendedorismo. (ANDES, 2004, p. 43)

No rastro desses documentos, segundo seus críticos, emerge uma enxurrada de publicações que advogam em favor das transformações propostas, dando aparência de que elas são produtos de um largo e amplo debate que chegou a um consenso. Nesse esteio, é frequente a referência temporal ao século XXI, como uma sociedade do conhecimento (ANDES, 2004). Isso implica transformações de grande alcance na universidade: os currículos devem ser flexíveis e assegurar a aquisição de competências e habilidades comercializáveis no mercado. Cursos sequenciais e de menor duração são também mais apropriados e viáveis economicamente.

Mesmo antes do REUNI, o ANDES considerava antidemocrático o processo em que vinha ocorrendo a reforma da universidade brasileira. Tal avaliação é corroborada por Oliveira em análise específica sobre o REUNI:

Não podemos deixar de registrar que o debate acerca da reforma universitária, necessária para a classe trabalhadora brasileira vem sendo construído de uma forma complicada, pois a reforma atual do governo vem acontecendo por medidas pontuais, porém significativas e com um debate pouco democrático. O REUNI, por exemplo, é uma grande prova disto. Trata-se de um decreto, que não passou por instâncias maiores de debate na sociedade civil e aparentemente é apresentado como se fosse desarticulado da reforma universitária. (Oliveira, 2010, pp. 16-17)

Os textos também criticam a ideia de ciclos na educação superior, já presente em propostas governamentais anteriores. Sob o argumento da flexibilização, caracterizaria um “ensino pós-médio”. O ANDES repudia também, nas mudanças propostas, a destruição da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Em documento representativo, subscrito por diversas entidades estudantis, O Livro cinza do REUNI (CNERR, 2009), aponta-se uma série de relatos sobre as movimentações e interlocuções políticas dos militantes junto ao Congresso Nacional. No dia 12 de novembro, uma delegação de entidades estudantis compareceu a Brasília, com apoio de diversas entidades nacionais, e entregou documento reivindicatório ao presidente Lula, ao então Ministro da Educação Fernando Haddad e ao Congresso Nacional.

Fomos recebidos em audiência na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados onde ouvimos que as denúncias do Livro Cinza do REUNI seriam repassadas a todos os membros da comissão. Na Comissão de Educação do Senado ouvimos a preocupação do Senador Flávio Arns (PT-PR) quanto a criação de cursos gerais como os BIs: “as pessoas querem ter profissão, os BIs não formam profissionais. Preciso de Psicólogo e não de bacharel em saúde.” (CNERR, 2009, p. 4)

Foram mencionadas também as condições precárias da expansão desencadeada pelo REUNI. Representantes da Universidade Federal de Sergipe (UFS) relataram que os cursos eram criados sem condições fisi-

cas mínimas. Estudantes da UFBA fizeram duras críticas ao BI, apontando que a universidade precarizava as condições dos demais cursos em favor do novo projeto. Estudantes da Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO) apontaram a falta de assistência estudantil. Na Universidade Federal do Recôncavo Baiano, os estudantes apontaram a falta de salas de aula e vagas na residência universitária.

As críticas ao novo projeto são duras. Questionam a validade das novas habilitações e diplomas, que serão ofertados em sua capacidade de efetivamente oferecer aos novos alunos perspectivas sociais. Afirma o documento sobre tais cursos:

É a condenação absurda dos jovens que buscam um diploma profissional para ingressar no mercado de trabalho pela porta de frente, como deveria ser! Esta é a justificativa para introduzir “cursos básicos” e “bacharelado interdisciplinar”. Na verdade, diplomas em nada, desqualificados, desvinculados do verdadeiro objetivo de todo estudante que é um verdadeiro diploma profissional, para depois da universidade ter uma profissão regulamentada e com plenos direitos. Queremos a expansão de vagas, com as verbas necessárias e com verdadeiros diplomas. (CNERR, 2009, p. 4)

Nas audiências públicas relatadas no documento, estudantes e professores apontam, além da precariedade estrutural e das contradições da proposta, o caráter truculento e antidemocrático com que as reformas foram impostas. A crítica é endossada por diversas moções de entidades estudantis e docentes.

Durante a implantação dos projetos vinculados ao REUNI nas universidades federais, o ME protagonizou intensas e efervescentes mobilizações pelo País, talvez experimentando uma de suas épocas mais ativas na história nacional. Foram ocupadas as reitorias da UFBA, UFPE, UFRural do RJ, UNIRIO, UFC, UFSCar, UFSC, UFF, UNIR, UNIFESP, UFPR, UFRJ, USP, entre outras mobilizações, não raramente seguidas de fortes intervenções policiais.² Nesse contexto, no dia 1º de outubro de 2007, estudantes da Universidade Federal da Bahia ocupam a Reitoria da UFBA, acontecimento que será lembrado com destaque por Flávia.

² Informações sobre esses acontecimentos podem ser acessadas através dos blogs das ocupações. Cf.: <http://ocupacaoufba.blogspot.com.br/>. Acesso em 12/02/2014.

Nesse campo, situam-se as duas experiências aqui trazidas, que nos servirão de testemunhos desses momentos iniciais de profundas transformações na universidade brasileira. São olhares privilegiados, de duas militantes estudantis em lados supostamente opostos, mas ambas críticas e sensíveis aos acontecimentos.

Questões de encaminhamento (o método)

As entrevistas

Foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas. Para a condução dos encontros, confecção do roteiro, transcrição, interpretação e exposição das falas, segui recomendações expressas por Ecléa Bosi (2003) e José Moura Gonçalves Filho (1999).

Por meio de questões simples e capazes de reclamar uma narrativa, procurei provocar a lembrança de vivências concretas, episódios, fatos, espaços, objetos e pessoas: tudo o que a recordação recolhe e recolhendo examina, julga e discute (Gonçalves, 1999).

Como aspecto metodológico central, segui inspiração gestalista e fenomenológica dos autores, procurando não antecipar categorias demasiadamente estanques e compartimentadas. As narrativas expostas, as entrevistas, configuram, segundo Bosi (1994), totalidades estruturadas de experiência e ação, cuja fragmentação em temas e subtemas para exposição podem compreender o fluxo de pensamento, o trabalho da memória e da atenção na reconstituição do passado e da experiência. Nesse sentido, naquilo que é possível realizar em um artigo, optei por citações relativamente longas, mantendo fidelidade ao fluxo narrativo, transmitindo assim ao leitor seu caráter integral e articulado em torno dos temas abordados.

O encontro com as militantes

Foram entrevistadas duas militantes estudantis. Uma, de um curso tradicional de ciências humanas, Flávia; outra, do Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades, Beatriz, ambas da UFBA.³ Há uma pequena distância temporal entre elas. Flávia estudou e militou poucos anos antes

³ Os nomes são fictícios.

de Beatriz, vivendo os momentos que antecederam a efetiva implantação dos BIs. Essa pequena distância no tempo foi proposital e fez parte dos critérios para a escolha das participantes presentes neste artigo.

As duas participantes viveram espaços e temporalidades diferentes. Assim também foram os encontros. A primeira entrevista, com Flávia, foi realizada em sua casa, com participações de seu companheiro, que também participara das movimentações contrárias ao REUNI. Sua entrevista foi memorativa, voltada para acontecimentos de poucos anos atrás. A entrevista com Beatriz foi marcada pelo tempo presente. Conversei com ela ainda aluna do BI, militante, engajada nas questões da nova unidade-proposta; encontramos-nos no PAF 3, no IHAC, local de aulas do BI, ao som das obras da nova unidade.

Manteve-se nesta pesquisa o termo militante, na falta de outro e pelo hábito da política. Para o momento, a palavra designa aquele que se dedica à política, engajado em organizações e grupos. Os militantes, assim como todos nós, sentimos em nossas vidas a incidência dos acontecimentos sociais. Mas neles, a leitura da sociedade, suas perspectivas e preocupações tocam espaços alargados do contexto político e os trazem para a esfera concreta do engajamento diário. É diferente do telespectador de noticiário, dona de casa ou do trabalhador em seu cotidiano, sem dúvida afetados pela política geral. O militante aprendeu a falar, organizar-se e agir na esfera pública. História, acontecimentos sociais e destinos pessoais, para o militante, contam em um regime singular de atenção, e isso repercute em seu trabalho narrativo.

Experiência e narrativa

Foram centrais para este trabalho as concepções benjaminianas. Para Benjamin (1936/1994a), a narrativa consiste em um ofício, em trabalho matizado necessariamente pela matéria prima da experiência. São conhecidas suas ideias sobre o tema, e sua crítica que denuncia a extinção da arte de narrar na sociedade industrial.

Neste trabalho, por meio das entrevistas, buscou-se instaurar condições propícias à narrativa, com todas as limitações do tempo presente para tal tarefa. procurou-se estabelecer interlocução entre as duas experiências políticas trazidas pelas militantes. Como resultado de tal processo, buscou-se contribuir para a compreensão das experiências

estudantis no contexto de transformações atuais das universidades brasileiras. Procurou-se também refletir, com base em tais perspectivas, sobre o próprio BI e o que ele traz como desafio e promessa para seus habitantes.

Experiências militantes

Flávia

Flávia formou-se em 2009. Foi estudante de um curso de humanidades na UFBA; fez parte do centro acadêmico e engajou-se ativamente nas movimentações de ocupação da Reitoria em 2007. Os relatos da militante referem-se principalmente a esse acontecimento, sugestivo nos sentidos que assumiu para seus participantes e para a universidade.

Para contextualizar o evento, Flávia retoma experiências iniciais de embates, protestos e mobilizações frente às primeiras propostas para a educação superior e as universidades durante os anos iniciais do governo Lula.

Até então, dizia-se que não tinha reforma universitária, até como estratégia para desarticular o movimento. O setor mais governista dizia que a reforma estava em discussão, mas já havia três ou quatro projetos de lei. Até então, tinha o combate ao governo FHC, contra o sucateamento da universidade... Entrei em 2002.2, mas como teve uma greve de professores, entrei em 2003.

A greve de 2004 dura 4 meses. Teve ocupação de 17 dias na Reitoria, para garantir que os estudantes não reprovassem por falta, e garantir assim o direito à greve. Tem assembleias com cinco mil pessoas, tem peça teatral que circula durante a greve... Não teve só a pauta da reforma universitária, mas a do Restaurante Universitário, que estava fechado há dez anos. A pauta dos transportes dentro da universidade, e pautas das unidades.

A experiência dos militantes, já nesse momento, anuncia rupturas que se processam dentro do ME. Em especial, o fortalecimento progressivo de tendências antipartidárias e avessas à militância tradicional.

A gente tirava um documento contrário à Reforma Universitária. O DCE, composto pela Flores de Maio, do PT; e pelo PC do B, soltava outro docu-

mento, em nome dos estudantes da UFBA, a favor da reforma. Isso era todo o tempo durante a greve de 2004.

Uma boa quantidade de estudantes vai começar a ser contra esses grupos. Cria-se uma cultura anti-reitor, e uma cultura anti-Flores de Maio e PC do B. Da minha parte, quando teve s eleições, apoiava sempre um setor que tinha condição de desbancá-los.

Vai se criando esse clima de “fora partidos” entre os independentes. Por exemplo, tinha uma galera pra quem perguntaram: “você são de que grupo?”. Eles respondem: “melancia” (riso): “você querem um nome, então toma um nome para você”. Tinha isso de não gostar de uma política centralizadora, autoritária. Uma parte dessa galera vai desistir das entidades e vai fazer militância com os movimentos sociais. Passou a não entrar em eleição de CA, DA, nada disso. Essa galera vai virar o centro da ocupação em 2007.

Nesse contexto de movimentações, é gestado o projeto Universidade Nova. Surgem as discussões em torno dos Bis, e são expostas as primeiras versões do projeto. A militante é assertiva em suas críticas..

A primeira versão do Universidade Nova é supersincera, vai dizer coisas que estão ainda hoje no BI: que a universidade deve preparar trabalhadores polivalentes para o mercado de trabalho, que a universidade forma trabalhadores muito especializados, e que não é essa a demanda do mercado hoje. Isso vai casar depois com o debate sobre interdisciplinaridade: precisa ser alguém com várias habilidades, alguém que vai operar máquinas, mas não necessariamente um engenheiro. Vai dizer que há pessoas vocacionadas, que precisam ir para a universidade; e as que devem seguir carreira acadêmica, que são as excepcionalmente vocacionadas. Isso foi naturalizado nos debates sobre Universidade Nova, BI etc. Que ideia de vocação é essa? Quem são os excepcionalmente vocacionados? Quem tem condições de fazer mestrado e doutorado em uma universidade que não dá assistência estudantil, em que algumas pessoas precisam trabalhar e estudar? Esses são os que não são excepcionalmente vocacionados, porque não podem ficar oito anos na universidade.

A militante aponta o caráter antidemocrático através do qual as propostas de reestruturação foram implementadas e conduzidas, culminando no REUNI e nos Bis. É assertiva agora em relação à Reitoria e aos seus apoiadores.

A Reitoria viu que não teria condições de aprovar na UFBA toda o fim da entrada pelo vestibular direto nos cursos. E era necessário aprovar correndo, direto, sem diálogo; porque estava para acabar a gestão. Há uma visibilidade gigantesca do reitor nesse momento. Não era interessante que tivesse resistência na universidade. Como implantar no Brasil inteiro uma coisa que a UFBA não aceita? O processo vai ser super antidemocrático, porque era preciso aprovar esse projeto de qualquer forma.

Era grana nova em uma universidade que vinha sendo sucateada desde a era FHC. Era impossível convencer os departamentos irem contra o REUNI: “essas coisas aqui, dá-se um jeito; é uma grana que esta entrando. Depois a gente vê o que faz”.

O Reitor passou em todas as unidades, vai fingir que está ouvindo, e vai lançar umas fotos para dizer que as pessoas foram ouvidas. Dito e feito. Apresentação ridícula, falando das contradições da educação superior, de como isso está desalinhado com as configurações internacionais da universidade. E o pessoal entrando na dele. E a solução não tem nada a ver com o que está sendo apresentado. As pessoas vão fazendo perguntas muito significativas sobre a viabilidade, sobre as promessas não cumpridas, a precariedade dos prédios, e ele não responde. Foi amplamente apresentado talvez, mas discutido, não.

Esse debate da reforma universitária está desgastado, também por causa da forma antidemocrática que ele foi conduzido. O BI vem nesse contexto.

Pouco depois, com o projeto dos BIs encaminhado, acontece a ocupação da Reitoria da UFBA. A militante recorda o acontecimento, desde o começo inusitado até seus desdobramentos.

Em 2007, tem o Movimento dos Sem Residência Universitária. Tinham aprovado as cotas, então tinha uma demanda de residência necessária. Tem um vazamento de gás, um funcionário se contamina. Eles vão fazer um painelão na Reitoria. Lá, alguém grita: “cuidado, eles vão ocupar!”. E os estudantes gostaram da ideia e ocuparam (riso).

De repente, o PSTU, a APS, colam na ocupação, e começam a puxar o debate do REUNI. Um debate que, em tese, já havia sido feito. O DCE, o CEB (Conselho de Entidades de Base), a galera do PT e do PC do B, ficaram tentando acabar logo com isso, encerrar a ocupação: “terminamos a pauta da residência, acabou a ocupação”. Mas a galera que era contra o REUNI ficou. O PSTU e milhões de independentes que estavam entrando na UFBA.

O pessoal que ocupou tinha muito pé atrás com essa coisa institucional, de disputar DCE. Tinha outro tipo de militância. Tinha anarquistas também, vai ter doido na ocupação, tem de tudo.

Não tínhamos direção. Tinha umas figuras que eram mais ouvidas, mas não sentavam, definiam a política. O que juntava mesmo era lutar para não aprovar o que o Reitor queria.

A ocupação funcionava por assembleia. Todo mundo que estava lá podia participar. Tinha suas comissões, grupos de teatro etc. Tinha uma série de estratégias mais artísticas. Isso vai ser um desafio para o DCE, que tem estratégias mais tradicionais de militância. Eles vão passar em sala e falar contra. A gente vai com uma peça, e com a rádio ocupação, que ia informando as coisas. Tinha outra estética da política que também estava em jogo.

Aqui já era governo Lula, total. Agora, é governista ou não governista.

Está acontecendo o REUNI no Brasil inteiro nesse período. Vão ser 15 ocupações. Todas essas aconteceram depois da nossa, e se comunicavam, trocavam informações. Então, começou um movimento contra o REUNI. Aquilo que já estava dado começa a virar um movimento nacional, que a UFBA tinha sido a primeira a começar.

O 12 de outubro foi lindíssimo. O pessoal de teatro preparou os Clowns e foram para o Campo Grande. Fazem toda uma brincadeira e levaram um monte de pais e mães para dentro da Reitoria. Projetamos Os sem floresta como se fosse cinema. Depois teve cachorro quente, salada de fruta. As crianças ficaram lá brincando com a gente. Umas 40, 50 crianças, uns 50 pais. E explicamos o que era a ocupação, pedimos o apoio deles. Foi muito legal, porque eu nunca tinha visto aquela Reitoria não ser apenas da universidade. Foi a primeira vez que vi pessoas comuns entrarem ali naquele espaço. Momentos muito bonitos, muito democráticos, muito diversos da universidade.

Tinha cursos, todo mundo era professor: curso de massoterapia, curso de forró. Tinha algo de se organizar, se gostar, estar junto ali, e de inverter um pouco as lógicas da universidade, de ter um professor que ensina. Alguém estudava o REUNI e marcava uma oficina para explicar o que era. Movimentos sociais vinham dar aula pra gente. Teve o Encontro Brasileiro de Marxismo e Educação (EBEM), que a gente pediu para ser aqui, porque já tinha saído a reintegração de posse. As principais palestras do EBEM foram para a ocupação.

Tem vários elementos além da política na ocupação. A ocupação acaba e as pessoas continuam querendo ficar juntas. Foi muito bonita. Ela mostra várias carências de espaços de socialização, de vivências comunitárias dos estudantes...

Tinha umas delicadezas que tinha a ver com uma democracia radicalizada, levada às últimas consequências. Uma democracia que não vai aceitar que as entidades se coloquem acima das pessoas.

A narrativa não foi desmembrada nesse trecho para evidenciar seu caráter sintético. Há uma expectativa aqui, vivida e expressa no cotidiano, articulada com as reivindicações e lutas mais explícitas. O relato de Flávia traz integrados diversos elementos que serão comentados a seguir, estabelecendo diálogo com Beatriz, militante e estudante do BI. Cabe agora apenas sinalizar alguns eixos. (a) – A ocupação teve como antecedentes a greve de 2004, um descontentamento generalizado com as discussões em torno das mudanças na universidade; (b) – Há uma demanda cotidiana e imediata por moradia e assistência estudantil; (c) – os militantes partem também de um descontentamento, uma repulsa às instituições e partidos tradicionais; os que permanecem ao lado da ocupação figuram de maneira marginal, secundária no corpo do movimento; (d) – o REUNI, o governo federal e a figura da reitoria aparecem como alvos catalizadores do movimento, mas a questão é a universidade em sentido amplo; (e) – nesse sentido, a crítica à universidade é realizada na própria experiência da ocupação, em ações de integração entre os alunos, em seus espaços de decisão, na relação com o saber e o conhecimento, na relação com a sociedade e os movimentos sociais.

A ocupação dura 45 dias, findando de forma truculenta, com reintegração de posse executada pela Polícia Federal em 15 de novembro de 2007. O REUNI é aprovado em polêmica e turbulenta sessão do Conselho Universitário da UFBA, à semelhança do que aconteceu nas demais universidades do país.⁴

O processo de aprovação do REUNI e os conflitos a ele inerentes, segundo a depoente, deixaram marcas, destacando-se, entre elas, a dificuldade de compreender e refletir sobre o BI. Ficou a imagem, sobre os manifestantes, de um bloco unísono e avesso ao projeto, bem como ao ingresso de seus alunos.

⁴ O momento de aprovação do REUNI na UFBA foi filmado e está disponível na internet em matéria da TV UFBA: <https://www.youtube.com/watch?v=sSR5FVSRUho>. Acesso em 09/04/2014.

Vejo que o debate sobre o BI fica na mão de seus apoiadores. Ainda que dentro dos setores que eram contra o REUNI houvesse gente a favor do BI, mesmo que questionasse alguns de seus aspectos. Como não éramos um grupo político organizado, esse debate não chegou a ninguém que não tenha participado da ocupação. Quando começou o BI, no ano seguinte, foi zero de contraponto à história da Reitoria e do PC do B.

Isso até hoje nós ouvimos: que nós éramos antidemocráticos. Eles conseguiram construir essa ideia. E a ocupação foi a coisa mais democrática que eu já tinha visto na minha vida.

Para a militante, restam também questões sobre o BI, ainda não respondidas, e que foram anunciadas durante as mobilizações anteriores à sua aprovação.

Muito legal a interdisciplinaridade, muito legal a pessoa não ter que escolher tão cedo, ter grandes áreas e depois ingressar... E como vai ser o ingresso nos cursos? Escore é uma coisa questionável. Muitas vezes quem tem bons escores são pessoas que tem uma condição para dedicação que outros não têm.

Também o clima de competição que você cria dentro do BI. Você passou por isso no vestibular e vai viver isso lá dentro. E de fato isso ocorre. O BI disponibiliza os escores de todo mundo e classifica as pessoas. Isso é público. Como assim? Você fica ranqueado? Leva esse tipo de cultura que o ME sempre foi contra, de criar uma cultura não da solidariedade.

A outra questão é a assistência estudantil. Como a universidade se prepara para garantir a permanência das pessoas? Sem uma boa assistência estudantil, você mantém as desigualdades. Sem isso, quem vai chegar nesse segundo momento? Provavelmente são as pessoas que já chegavam antes na universidade. E a gente já tinha vivido a experiência de democratizar, de garantir as cotas de caráter racial e social. E era preciso garantir a permanência dos estudantes. As cotas foram aprovadas, mas a política de assistência estudantil não mudou o suficiente.

Tem uma série de perguntas que eram colocadas e que nunca foram respondidas. A resposta da instituição era que isso ia ser discutido um dia. Não se tratava de dar essa ou aquela resposta, mas de abrir espaços para pensar nessas questões, para que isso fosse amadurecido.

Flávia prossegue e finaliza, indicando as barreiras para que tais questões sejam enfrentadas: barreiras políticas radicadas tanto em seu processo de implantação quanto na oposição que o BI encontra na UFBA.

Acho que 99% dos problemas do BI vêm da forma como ele foi implantado. Não foi fruto de acordo entre diversas áreas, do que se via como problema e poderia ser mudado. Ainda que seja um projeto bom, ele foi implementado com um componente de violência: não ser discutido de fato, ser votado da forma que foi, envolver uma reintegração de posse.

O BI ficou muito ensimesmado. Sinto que algumas pessoas lá não se sentem parte da UFBA, e a UFBA também não os acolheu como deveria, como se não fizessem parte dos seus planos. É com o se tivesse um fosso entre as partes.

Por um lado, tem esse discurso de que eles não foram queridos aqui. Isso continua sendo contado para eles, faz parte do ritual de nascimento de cada estudante do BI. Por outro lado, quando esses estudantes topam em disciplinas com professores que não concordam com o BI, se deparam com situações de preconceito.

O plano era que fosse para toda a universidade, e hoje a UFBA tem um formato esquizofrênico. Não tem sentido que algumas pessoas cursem direto história, e outras passem por uma vivência toda interdisciplinar para depois cursar. Você tem duas formações. Isso que ajuda a diferenciar UFBA e BI. De fato, não era para ter UFBA e BI. Era para não ter BI, ou ter BI para todo mundo.

Hoje o BI é mais um lugar da UFBA. Um lugar com estrutura, com muitos professores bem intencionados, mas que não dialoga com o resto da UFBA. Acho que é um lugar desconfortável para as duas partes.

Beatriz

Beatriz entrou no BI em 2009. É mãe de uma menina, nascida em seu primeiro ano no novo projeto. Antes, em 2007, ingressara em um curso na área de saúde na UFBA. Militante engajada, procura conciliar a condição de mãe com a de estudante e militante, o que a coloca com especial sensibilidade em relação aos direitos da mulher e à assistência estudantil, temas tão caros ao projeto.

Logo em maio de 2009, depois de dois meses de aula, engravidei. Então, a perspectiva que eu tinha de como vivenciar academicamente o próprio curso acabou tendo outros rumos. Não precisei trancar. Continuei nas matérias, tudo direitinho, mas tendo que abrir mão de momentos de sala de aula para poder milar.

Um diferencial que tem meu é eu ser, além de estudante, mulher, ser mãe na universidade. E ser uma mãe militante. Uma mãe frente a um movimento feminista que acha que a mulher, sendo mãe, não precisa abrir mão de um direito dela, profissional, estudantil e afim. Acabei tendo que assumir a responsabilidade de mãe, de estudante e de militante.

Perdi algumas matérias por questões pessoais. Minha filha doente, não conseguia dar conta. E por achar mais importante estar em uma reunião que ia definir não só a minha vida, mas a de um coletivo, optava por estar ali, e não na sala de aula. Mesmo que fosse incoerente com o que eu sempre achei correto. Mas eu tinha que abrir mão de um ou de outro.

A entrevista de Beatriz é focada no presente, em sua vivência cotidiana de militante, estudante e mãe. Na ocasião, ela integrava o centro acadêmico do BI em Humanidades. São explícitas, em suas falas, a identificação e a admiração pelo projeto. Seu discurso frequentemente faz referências e contraposições à experiência universitária anterior na UFBA.

Não sabia exatamente o que fazer. Por uma série de dúvidas, acabei fazendo um curso na área de saúde. Tentei me envolver com o curso. Não consegui por não concordar com a forma que era estruturado, com a forma como a docência lidava com o curso.

Na verdade, não me sinto à vontade de fazer outro curso na universidade sem ser o BI, justamente por essa inflexibilidade da grade curricular. Você entra sabendo que é tudo daquela forma, com vários pré-requisitos. Se você perde um, atrasa um ano, um semestre. Você não consegue conhecer outras áreas, porque até as disciplinas eletivas foram retiradas na reformulação dos currículos. Não tem espaço de escolha e de autonomia dos estudantes. Tem sempre aquela educação bancária, o professor colocando o conteúdo para fora e você tendo que decorar para fazer uma prova. Não tinha outras formas de avaliar que não fossem provas, decoreba. E eu queria construir conhecimento, pensar sobre, debater.

Cheguei na UFBA e não era a visão que eu tinha, que me falavam. Não tinha sala, não tinha equipamento, não tinha professor para a matéria... Tinham

professores que utilizavam transparências de dez anos atrás, já apagadas. A gente pedia para mudar, e dizia: “na minha época era um para copiar o que o professor falava, outro para segurar a lanterna no escuro e outro para copiar a transparência; e hoje vocês reclamam de uma transparência apagada!”. Desiludi com a própria universidade, desiludi com o curso. Para tentar me segurar no curso, resolvi me envolver no ME.

Sua fala, sintética em relação a uma série de vícios dos cursos tradicionais das universidades, entra em consonância com aquilo que o BI promete resolver. A experiência é concomitante aos seus primeiros contatos com o projeto, e com as críticas a ele feitas pelo ME. A militante identifica a proposta no contexto geral, e aposta em suas virtudes.

Nesse período que conheci o BI, foi quando teve a greve contra o REUNI. Desde aquela época eu não concordava com os questionamentos que eles faziam. Não entendia porque eram contra: havia garantia de verba, garantia de reestruturação, reestruturação curricular, ampliação do espaço físico... OME, que sempre pautou ampliação de vagas, democratização, naquele momento estava sendo contra um projeto que, por mais que tivesse todas as suas críticas, garantia ampliação e democratização da universidade pública, do ensino superior.

Na verdade, os coletivos partidários todos eram contra, um ou dois a favor. Independente do que questionavam na época, independente de ser ou não ser profissional, era uma forma de alguém que não tinha o ensino superior entrar na universidade, conseguir um diploma, e ganhar duas ou três vezes mais. Mesmo que não tivesse garantia de passagem para um curso de progressão linear. Era também a possibilidade de alguém de 16, 17 anos entrar na universidade e conhecer seu curso antes. Lembrei o que eu tinha passado. A meu ver, perdi tempo. Tive que sair e entrar novamente. Tem a questão interdisciplinar, que para mim é coerente. Por mais que não tenhamos no próprio IHAC identificado o que é ser interdisciplinar.

Para mim, era um projeto que, com todas as críticas de aparelhamento partidário, de estratégia política para ganhar voto, da forma atropelada como foi o processo de implantação, ter sido por decreto, não ter havido debate... Com tudo isso, achava que se deveria apoiar.

Escolhi o BI pelo projeto, por essa possibilidade de construir, de mudança. Não só na UFBA, mas na educação superior do país. Em termos de regime de ciclos, possibilidade de democratização, perfil diferenciado de egressos,

tudo isso. Tinha um curso que eu podia estar construindo, intervindo, para o que eu sempre acreditei. Era muito mais interessante e coerente com meus sentimentos naquele momento.

No BI, comprometida com seu projeto, Beatriz relata sua experiência como militante. À semelhança de Flávia, é crítica em relação ao ME tradicional, protagonizado pelos grupos partidários, CAs e DCE. Valoriza iniciativas de construção de novas formas de participação dos estudantes, em sua perspectiva necessárias e coerentes com o próprio BI.

Sempre fizemos a discussão interna que é importante valorizar aquele estudante que milita, e não aquele militante que estuda. Nosso primeiro espaço de militância é a sala de aula, onde temos contato com os professores e estudantes.

Temos algumas críticas a essa forma que a gente encara como antiga de militar: inscrição, tempo de fala... A gente tenta quebrar um pouco isso, mas tem a resistência daquele movimento que convive com a gente: outros cursos, DCE, militantes partidários, que já são enquadrados dessa forma. É difícil para a gente, que prefere reuniões na grama. A gente tem que tentar conviver, tentar inserir coisas novas, até porque o BI pede para a gente uma nova forma de militar.

Os espaços do jovem para militar são outros. São coletivos, são ONGs, na internet, em torno de temáticas específicas, e não em torno de partidos. Existem muitos jovens ativos na universidade que não são reconhecidos pelo ME. É quem verdadeiramente atua, modifica a realidade de comunidades, do seu próprio curso, mas que não estão inseridos no CA, no DCE, em partido. Isso se reflete em todos os lugares e no jovem em geral. São novos espaços de militância que não são reconhecidos.

Beatriz não é uma militante ingênua em sua percepção dos grupos e interesses políticos. Reconhece a importância e a força dos partidos. Identifica também o BI como um campo de disputas políticas, cujos grupos pretendem ocupar e manipular.

Pelo número de votos que tem aqui no BI, para eleição de DCE, congresso da UNE, para prefeitura, as questões partidárias foram invadindo, e a gente começou a dar muito mais conta dessas picuinhas do que do próprio projeto.

Com a eleição de DCE de 2009, o PC do B, por se dizer a única chapa que defendeu o BI em 2007, quando a maioria do ME foi contra, começou a

disputar o BI, conseguindo 600 votos à frente. Mesma coisa foi utilizada na campanha de Dilma e na campanha de eleição para reitor: “a gente tem que votar em fulana, porque ela é a única candidata que apoia o BI”. Dos dois mil estudantes, quem não ia votar?

Beatriz coloca o BI radicalmente em primeiro plano. Inversamente aos grupos políticos que critica, no momento em que a entrevista foi realizada, ponderava se seria interessante entrar em um partido para pautar, dentro dele, as discussões do BI.

Beatriz reconhece os desafios e os impasses do BI na atualidade. Em seu interior, o projeto precisa lidar com novos problemas e com vícios comuns e tradicionais da universidade. A militante aposta no potencial desse espaço criador, fraterno, de novas discussões e no qual ela se sente acolhida.

É um projeto que eu já vim apaixonada, acreditando, e que eu sabia que havia possibilidades de naufragar por pressões internas, não externas. E percebi que havia internamente disputas de espaço, interesses pessoais que interferiram na implantação inicial do projeto. Brigas antigas de outros setores da universidade que foram trazidas para cá.

O próprio projeto tem que lidar com quatro cursos que estão em construção, que a própria universidade tem preconceito em relação ao BI. E o próprio projeto e o IHAC não conseguiram ter para si sua identidade, ou pelo menos encarar que existem múltiplas possibilidades, e que elas precisam conviver.

A gente precisa avançar, por exemplo, no que significa humanidades. Temos um curso que se diz em humanidades; os professores dizem que é um conceito em construção, e uma turma sai com uma formação, e outro com outra. Isso em nenhum momento foi colocado em xeque. Por exemplo, tem um programa que um professor não respeita, e isso causa uma confusão. A gente pauta isso, mas tem resistências, pois o corpo docente tem uma formação muito disciplinar, e não consegue se adequar a isso.

O que é uma aula? Não pode sair para uma conferência, assistir de debater um filme? A gente quer ter uma semana para parar as aulas para sentar e discutir o curso. A gente tenta avançar um pouco nisso.

O fato de termos uma unidade em que tem as quatro áreas trabalhando juntas, no projeto, ajuda muito. É um diferencial. Acho fascinante na verdade. O fato do IHAC estar em construção, e que algo que eu falo aqui está

sendo levado em consideração, e fez diferença nessa construção, o fato de ter possibilidade de mudar, de repensar, de ter autocrítica, dá mais forças para continuar lutando, construindo, independente das contradições que tem no projeto.

Conheço outros lugares da UFBA, e nenhum consegue ter esse ambiente, mesmo com todas as divergências. Considero o IHAC, as pessoas daqui, minha família. Mesmo com todas as divergências, a gente consegue se respeitar, construir, estar em um projeto. Construímos uma ambiência que o estudante consegue chegar, estar com o diretor, com a coordenação, o DA abrir mão da burocracia

Beatriz destaca o papel do ME em pautar questões centrais do BI. Mas a militante vê dificuldades em mobilizar as pessoas; percebe nelas a prevalência de interesses particulares. Em especial, o que as mobiliza é o tema da passagem para os cursos de progressão linear (CPLs), em detrimento de outras pautas centrais para a consolidação do projeto.

O papel do ME no IHAC tem sido importante principalmente para pautar questões estruturais do projeto: questões pedagógicas, metodológicas, didáticas.

Quando você chama uma reunião para discutir a passagem do BI para os cursos tradicionais, os alunos vêm. Quando você chama uma reunião para discutir a questão interdisciplinar, o currículo etc. ninguém vem. Não quer nem valorizar nossas matérias obrigatórias, quer valorizar as disciplinas dos outros cursos, porque eles querem eliminar mais tempo e passar para o outro curso.

Até hoje, entre os quatro BIs saúde é o mais elitista, mais individualista, pensa mais em si. Ao ponto da gente discutir critérios para entrada na área de concentração, e eles acharem que um dos pré-requisitos deve ser score: mesmo que sobrasse vaga, o aluno só poderia entrar a partir de um score mínimo. Isso tem sido difícil. Muito difícil, mesmo.

Como é pouco tempo e a maioria dos estudantes que veio para cá vê o BI como passagem, não tem a intenção de viver o curso, talvez por isso só queiram estar nos espaços para garantir questões pontuais, e essa passagem de forma tranquila. Mas não estão nos espaços para construir o projeto. Isso interfere.

Beatriz, em consonância com Flávia, destaca também a cisão entre o projeto e a universidade, sedimentada em mal-entendidos e no trauma

de sua implantação. Ressente-se de posturas intransigentes do ME sobre o projeto, mas, principalmente, de preconceitos, de soberba de parte da universidade sobre o BI.

O ME diz que é um curso sem qualificação, sendo que eles não sabem o que a gente aprende, o que a gente faz. É falta de informação. Se prenderam àquele discurso anterior, de resistência à Reitoria, ao governo etc. A gente entende, respeita, mas não tem cabimento. Mais de 50% dos estudantes daqui tem outra formação. Muitos vêm da área de ciência e tecnologia procurando uma formação mais humana; muitos já são aposentados e querem continuar estudando. Temos muitos que querem ir direto para o mestrado; muitos que querem ir direto para concurso... O pessoal de artes já trabalha, e precisa de um curso de nível superior para outras oportunidades de trabalho.

Ainda tem muita resistência ao projeto no corpo estudantil de outras unidades, e a gente tem que lidar com isso. Em relação aos estudantes do BI, em relação à nossa formação. Se a gente que é daqui não tem certezas, imagina aqueles que são de fora, que vivenciaram todo um receio, um medo, a forma que foi implantado, passando por cima de questões institucionais; isso tudo interferiu bastante, e até hoje a gente sofre por isso.

Outra questão que nos mobilizou foram os preconceitos em sala de aula, de professores de outras unidades chamarem, por exemplo, BI de “Bacharelado de Idiota”. De menosprezar, de não dar atenção. De um professor da área de saúde dizer que eles não teriam aula de prática porque não eram de um curso profissional. Dizer que você não vai fazer o TCC porque nenhum professor vai querer orientar um aluno do BI. São casos que aconteceram. E eles alegam que os estudantes saíram da área porque baixou o score. Mas baixou o score porque aconteceu alguma coisa, porque os estudantes foram discriminados de aulas práticas, porque foram privados de orientadores, porque sentem na sala de aula a pressão do professor dizer para você que seu curso não presta. Quando fui fazer meu cadastro na assistência social, a assistente disse para mim: “você, com uma filha, saia desse curso. Não vai te levar a lugar nenhum.

Heranças e interlocuções para pensar a universidade

Em Psicologia social, sabemos que a força dos estereótipos é algo que precisa ser observado sempre que o pesquisador trabalha com entrevistas

abertas. Por mais que a intenção seja suscitar o trabalho narrativo do participante em torno daquilo que viveu, de sua experiência, supondo nesse trabalho sua autoria e autenticidade, é esperado que se imponha também a força do grupo, do conjunto de suas opiniões e consensos (Bosi, 1992).

Isso não é diferente para as militantes. Se acompanharmos Flávia em suas observações sobre o BI, identificamos opiniões por vezes mais fundamentadas e sedimentadas em seu grupo de militantes do que em efetivo conhecimento do projeto. Beatriz, contudo, expressa por vezes uma visão esquemática sobre o grupo de militantes supostamentepositor, e maniqueísta em relação ao BI— sua família —, em oposição às outras unidades da UFBA e aos cursos tradicionais.

A intenção inicial subjacente à escolha das militantes era estabelecer um contraponto entre as perspectivas das militantes e torno do BI e do REUNI. Em posições políticas divergentes, estudantes que ocuparam a Reitoria em 2007 e discentes do BI sustentariam argumentos contrários radicados em suas experiências. Tal expectativa seria sustentada em uma leitura superficial das entrevistas, atenta apenas às suas estereotípias e pertencças grupais.

Em uma escuta limitada das opiniões de Flávia, seria talvez possível reconhecer uma leitura parcial do projeto, limitada e contaminada pela sua implantação e por antagonismos em relação a grupos políticos que o sustentam. Do outro lado, uma leitura igualmente limitada das opiniões de Beatriz poderia reconhecê-la como acrítica, excessivamente aderida ao projeto. Embora haja pontos opostos, opiniões divergentes entre as militantes, não foi isso que os depoimentos destacaram como elemento central. O antagonismo de posições mostra-se secundário se repararmos outros elementos das entrevistas.

É fácil perceber, mesmo em uma análise inicial dos conteúdos trazidos por Flávia e Beatriz, que elas trazem os mesmos temas e as mesmas expectativas. Divergências em relação ao BI são secundárias, margeiam pautas e reivindicações convergentes e históricas entre os estudantes, manifestas tanto naquilo que disparou a ocupação, como na atual implementação e construção do projeto por seus estudantes.

Há aqui, na experiência e na fala de ambas, questões e demandas relativas à assistência estudantil, que dispararam a ocupação e e trans-

passam a vida de Beatriz. Há perguntas sobre estratégias pedagógicas e interdisciplinaridade, bem como sobre as humanidades e o papel do conhecimento, presentes no interior da ocupação e que pulsam questões no BI. São reconhecíveis também demandas por um conhecimento construído de forma mais horizontal, participativa, em nova aproximação entre o que foi praticado na ocupação e é prometido pelo projeto. Em ambos os momentos e espaços, tal demanda esbarra em vícios tradicionais presentes na universidade. Há também demandas por relações mais democráticas e horizontais. Há demandas de maior relação com a comunidade e a sociedade, que dispararam ações na ocupação e novas propostas e possibilidades no BI.

Também na entrevista de ambas, a questão dos escores e da passagem para os cursos de progressão linear é ponto nodal. A tensa relação entre acesso à universidade e acesso à habilitação profissional e entre estudo e expectativas do mercado, dispara angústias e mobiliza os estudantes que Beatriz procura chamar para o debate e a construção do projeto. Esse desafio aos BIs é observado e presente nas críticas ao projeto, bem sintetizadas por Oliveira (2010, p. 133):

Sabemos que a titulação universitária é importante para fornecer aos sujeitos elementos para se inserirem no mundo do trabalho, no intuito da garantia da sobrevivência. Logo, não consentimos com a tentativa de privar a classe trabalhadora, em formação nas IFES, de uma titulação que não propicie, ou potencialize a sua inserção no mundo do trabalho. Isto se agrava quando os moldes defendidos pelo REUNI e mais especificamente pela UFBA estão voltados para estas noções pós - modernas e que ao contrário de ampliar os horizontes e a cultura dos sujeitos, desqualificam a formação profissional e a formação humana, pois estão de fato, altamente voltadas para a reprodução do status quo, numa das formas mais perversas do sistema capitalista, que é a formação do exército industrial de reserva.

O tema da repulsa à militância e à política tradicional no ME não é novo, e tem ganhado novos olhares desde os anos 1990, mediante estudos que destacam novas formas de participação dos estudantes e da juventude em geral (Abramo & Branco, 1997; Mesquita, 2009; Sousa, 1999). De maneira evidente nas entrevistas, aparecem críticas em relação aos partidos e entidades representativas. Flávia e Beatriz testemunham a força e os vícios da política tradicional. O que se destaca na ocupação,

como participação horizontal é desejado também pelos estudantes do BI, que procuram criar novas formas de envolvimento do estudante com a universidade. Ambas entendem que a política não prescinde de partidos e entidades, mas são sensíveis aos seus vícios e limitações para a democracia. São militantes de seu tempo, convivendo com suas indefinições e um momento político aberto e insatisfeito com suas formas de representação e institucionalidades.

As militantes reconhecem também a pesada herança da implantação autoritária do projeto, que traz dificuldades para refletir sobre suas questões. Para ambas, no presente, coloca-se também com força a questão de uma universidade cindida, um projeto que foi assumido com resistências, e ainda o é em muitos momentos: uma UFBA dentro da UFBA. Essa oposição assenta-se em diversas determinações, desde o caráter tradicionalmente elitista da Universidade, até a desconfiança em relação ao projeto protagonizada por setores de esquerda. A integração à UFBA ainda é um desafio ao BI.

Ambas trazem também o BI como possibilidade, campo contraditório de rumos e sentidos, mas cuja potencialidade é reconhecida para a construção de uma outra universidade. Em especial, ambas esperam e procuram uma universidade mais viva, mais humana, expressa na vivência e afetividades da ocupação, ou no sentimento familiar dentro do BI. Ambas se opõem à universidade burocrática, à universidade como local transitório, de passagem; esperam um local de encontros humanos, além de interesses comezinhos ou individuais.

Esperam uma experiência estudantil que não seja passageira, panorâmica, lembrando a distinção que Marialice Foracchi (1965/1977) reconhecia, no início dos anos 1960, entre aqueles estudantes que tinham na vida universitária o centro de suas vidas, e aqueles que, por força de pressões econômicas, eram trabalhadores estudantes. Segundo a autora, o trabalho pode deixar o jovem em uma condição parcial, um não-lugar político: nem estudante, nem trabalhador; não efetiva nenhuma das posições, comprometendo ambas nas suas possibilidades de emancipação. É bastante atual a distinção estabelecida pela autora, inspiradora para refletirmos acerca da condição de estudantes seja do BI, seja em cursos convencionais em período noturno, e, especialmente, em instituições de ensino particulares.

As experiências das militantes lembram, da autora, a condição radical da experiência estudantil que sedimentou a participação política da categoria nos anos 1960, em contrapartida à tendência atual para o seu esvaziamento, sua perda de sentidos, na transformação da educação superior em negócio ou formação de mão de obra (Mortada, 2008). É significativo que Foracchi (1972) considere o ME como *movimento adulto*. Para a autora, negar essa distinção faz parte da ideologia dominante, cujo objetivo é desqualificar as reivindicações do movimento, como se fossem sintomas próprios a uma fase, espécie de etapa de descontentamento e rebeldia naturais.

Desejo de vida dos estudantes, que lembra outros momentos de explosão da universidade brasileira: de demandas de reforma pela base, pelos estudantes. Inevitável aqui lembrar 1968. O relato de Mariinha, militante estudantil daqueles tempos, encontra aqui impressionante atualidade e consonância. Lembra a ocupação do antigo prédio das Ciências Humanas da USP, na Rua Maria Antonia.

O pessoal morou na Faculdade, e quando não pôde mais morar, ficou na rua. Era uma instituição éclaté, que estava estourando para gerar uma nova vida. É um conceito da psicanálise de esquerda francesa. Era uma manifestação selvagem. Não era esse caminho orgânico do Gramsci, de que havia a reflexão, a militância, o trabalho: Uma coisa que não é de massa, mas tem um grupo numa instituição que reflete, e dali sai uma postura orgânica. Na Maria Antonia era mais, era selvagem: estourou e nasceu uma coisa viva. Uma instituição em nascimento, em instituição. A maravilha da liberdade, de se criar algo novo. A Faculdade de Filosofia viveu o estouro de uma instituição antiga, e as mesmas pessoas que estavam na antiga estavam na nova. Mas ela não nasceu de novo porque não foi legitimada, foi destruída pela Ditadura. Mas uma Faculdade de Filosofia viveu ali meses. As pessoas faziam comida, dormiam... Uma universidade viva, revolucionária! (Mortada, 2008, p. 95)

O episódio da Batalha de Maria Antonia, o caráter afetivo e político desse acontecimento, já foi registrado e lembrado em diferentes momentos e publicações (Santos, 1988), e nos serve como baliza, marco significativo para refletir sobre os estudantes, sua importância política e sobre a universidade. Mariinha nos lembra como essa história terminou: o que veio sobre eles foi uma reforma farsesca, sob o tacão da ditadura civil-militar, distorcida em muitos de seus pontos, quebrada em seu elo, su-

primiu expectativas de estudantes e professores que foram calados pela repressão.

Os tempos são outros, e não é o que ocorreu com o BI. Estamos em outro contexto, com outras possibilidades. No entanto, as entrevistas demonstram, sob a perspectiva cotidiana, que qualquer projeto nesse sentido precisa ser existencialmente apropriado, tomado pela militância e pelos seus habitantes como algo eu lhes pertence: que pertence ao seu passado e ao seu presente.

Nesses encontros entre expectativas, entre Flávia e Beatriz, o que se pode reconhecer como elemento central não é a equivalência entre as perspectivas, mas sua ancestralidade, comportando divergências, discordâncias e oposições. Há aqui uma herança, calcada na experiência militante e estudantil universitária.

Seguindo a perspectiva benjaminiana (Benjamin, 1936/1994a), quando nos deparamos com o passado, ele deve ser percebido não em justaposição e confirmação do presente (historiografia conservadora), tampouco momento superado em um desenvolvimento natural (historiografia materialista vulgar), mas em sua diacronia, naquilo que enuncia como promessa que não foi cumprida, mas permanece como possibilidade.

Para Benjamin (1940/1994b), temos um *encontro marcado* com a geração que nos antecedeu, com nossos ancestrais. Sedimentada nesse encontro, há uma força renovadora da história, uma herança, espécie de apelo histórico que não pode ser rejeitado sem consequências.

Benjamin refere-se aos vencidos, àquilo que lhes foi concretamente suprimido pelos dominadores, mas que, nas brechas da narrativa que escapam à força das convenções oficiais, é mantido como porvir e força agregadora.

Na universidade, a ocupação é momento sintético que traz à tona diferentes promessas não realizadas. Uma universidade mais aberta à sociedade, de construção horizontal e democrática de saberes, de interdisciplinaridade, de assistência estudantil, espaço de convivência e vida, democracia em sua dimensão cotidiana. Utopias presentes e prometidas no projeto do BI e em seus primeiros anos de implementação, que precisam de base nessa ancestralidade para que se realizem.

Nesse sentido, para sua efetivação, o BI precisa reconhecer-se como parte de uma luta e de uma tradição. A ocupação de Flávia e a militância de Beatriz possuem uma relação de ancestralidade, de continuidade sedimentada nas lutas políticas e nos desafios que pretenderam e pretendem enfrentar.

Referências

- Abramo, H. W. & Branco, P. P. M. (Orgs.). (2005). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Almeida, N. (2007). *Nova: textos críticos e esperançosos*. Brasília, DF: UnB; Salvador: EDUFBA.
- ANDES. (2004). *A contra-reforma da educação superior: uma análise do ANDES-SN das principais iniciativas do governo de Lula da Silva*. Brasília, DF: GTPE/ANDES-SN.
- Benjamin, W. (1994a). O narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In *Obras Escolhidas* (Vol. 1, pp. 197-221). São Paulo: Brasiliense. (Original publicado em 1936)
- Benjamin, W. (1994b). Sobre o conceito da história. In *Obras Escolhidas* (Vol. 1, pp. 222-232). São Paulo: Brasiliense. (Original publicado em 1940)
- Bosi, E. (1992). Entre a opinião e o estereótipo. *Novos Estudos*, 32, 111-118.
- Bosi, E. (1994). *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Bosi, E. (2003). *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial.
- Coordenação Nacional de Entidades pela revogação do REUNI - CNERR. (2009). *O Livro Cinza do REUNI - Dossiê Denúncia das Consequências do REUNI*. 2ª ed. Acesso em 08 abril, 2014, em http://www.senado.gov.br/comissoes/CE/AP/AP20090422_REUNI_CarolinaPinhoeMa%C3%ADra%20Gentil-b.pdf.
- Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. (2007). Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Brasília, DF: Imprensa Oficial.
- Foracchi, M. M. (1972). *A juventude na sociedade moderna*. São Paulo: EDUSP.
- Foracchi, M. M. (1977). *O estudante e a transformação da sociedade brasileira*. São Paulo: Editora Nacional. (Original publicado em 1965)

- Gonçalves, J. M. (1999). *Humilhação e memória: alguns elementos para o exame psicológico de um sofrimento político*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e do Trabalho, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Imprensa Oficial.
- Ministério da Educação e Cultura. (2007). *Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas*. Brasília, DF: Imprensa Oficial.
- Mesquita, M. R. (2009). *Identidade, Cultura e Política: os movimentos estudantis na contemporaneidade*. Maceió: EDUFAL.
- Mortada, S. P. (2008). *Tempos da política: memórias de militantes estudantis do curso de psicologia da Universidade de São Paulo*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e do Trabalho, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Oliveira, R. B. C. (2010). *A proposta de qualificação profissional do REUNI: contradições e possibilidades*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.
- Santos, M. C. L. (Org.). (1988). *Maria Antonia: uma rua na contramão*. São Paulo: Nobel.
- Sousa, J. T. P. (1999). *Reinvenções da utopia: a militância política de jovens nos anos 90*. São Paulo: Hacker.
- Sousa Santos, B. & Almeida, N. (2008). *A universidade no século XXI: para uma universidade nova*. Coimbra: Almedina.
- UFBA/Pró-reitoria de Ensino de Graduação. (2008). *Projeto Pedagógico dos Bacharelados Interdisciplinares*. Salvador: UFBA.
- UNESCO. (1998). *World Conference on Higher Education: Higher Education in the Twenty-first Century Vision and Action*. Paris: Autor.
- UNESCO. (2009). *Report on the UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge - 2001-2009*. Kassel, Germany: UNESCO/University of Kassel.

Graduandos em Psicologia e preconceito, racionalidade tecnológica e narcisismo

Maria Amélia Güllnitz Zampronha

Introdução

Este artigo tem como base a dissertação intitulada “A experiência de relação com o outro de alunos de graduação em Psicologia e o uso da *internet*” (Zampronha, 2012). A pesquisa teve como intenção investigar as relações que podem ser estabelecidas entre os hábitos do uso da *internet* de alunos de graduação em Psicologia e suas atitudes referentes à forma como se relacionam com o outro. Parte, portanto, da seguinte pergunta: podem, favorecidas pelo uso da *internet*, a falta de reflexão crítica e o tecnicismo estarem presentes nesses alunos, influenciando sua atuação profissional?

Na área da informação e comunicação, o desenvolvimento tecnológico acontece cada vez mais rapidamente, especialmente em relação à *internet*, que tem grande inserção nas nossas vidas e vem modificando nossos hábitos, o que tem sido objeto de estudo de pesquisas acadêmicas. Nesse contexto, a presente pesquisa visa refletir sobre o uso particular que os indivíduos fazem da rede, e quais nexos podem ser estabelecidos entre esse uso e a forma como os alunos de graduação em Psicologia se relacionam com o outro. Já que o objeto de estudo da Psicologia é o indivíduo, considerado em suas relações sociais, espera-se que, ao longo de sua formação, o aluno tenha experiências que lhe permitam o contato com facetas do humano e a reflexão crítica acerca da sociedade e dos indivíduos que a compõem, incluindo o próprio aluno. Espera-se que o psicólogo seja capaz de identificar suas próprias necessidades e desejos, de diferenciar-se dos outros indivíduos, de percebê-los e diferenciá-los entre si e refletir criticamente acerca dos contextos social, econômico, cultural e político em que está inserido.

O objetivo da pesquisa foi analisar o uso que os graduandos de Psicologia fazem da *internet*, estabelecendo possíveis relações entre o tipo de uso e atitudes expressas na relação com o outro no que diz respeito a três categorias de análise: racionalidade tecnológica, preconceito e narcisismo. Essas categorias foram definidas a partir de conceitos da teoria crítica da sociedade e são apresentadas a seguir.

De acordo com Marcuse (1998), a tecnologia é um processo social, do qual a técnica é um elemento, assim como os indivíduos, que são inventores e definem sua aplicação e utilização. A tecnologia e a técnica exigem uma compreensão dialética. A técnica, dependendo da forma como é empregada, “pode promover tanto o autoritarismo quanto a liberdade, tanto a escassez quanto a abundância, tanto o aumento quanto a abolição de trabalho árduo” (Marcuse, 1998, p. 74). A tecnologia é um modo de organização que pode tanto perpetuar quanto modificar as relações sociais, podendo constituir um instrumento de dominação ou um avanço que promove a liberdade (Horkheimer & Adorno, 1969/2006). Da perspectiva da teoria crítica, a reflexão deve ter como foco o uso que se faz da técnica e as suas determinações. Ou seja, aquilo que tornou possível e condicionou o processo de emprego da técnica na produção material e nas relações sociais. Isso, porém, não quer dizer que a técnica seja neutra, pois sua invenção e aplicação são direcionadas por grupos sociais, conforme ressaltam Marcuse (1998), Horkheimer e Adorno (1969/2006).

O progresso tecnológico fez com que se disseminassem uma nova racionalidade e novos padrões de individualidade. O ideal de indivíduo forjado pela revolução burguesa era considerado como unidade fundamental e fim principal da sociedade, detentor de padrões e valores que não sucumbiam frente a nenhuma autoridade externa. O indivíduo dos séculos XVI e XVII seria capaz de criticar o que não lhe parecesse verdadeiro, sendo aquele que agiria em favor de seu interesse racional, capaz de superar o sistema de ideias e valores impostos por autoridades externas. Isto é, aquele “que criticava estes padrões, buscava padrões verdadeiros e promovia sua realização” (Marcuse, 1998, p. 75). Para Marcuse, a racionalidade individualista desenvolve-se em um ambiente social e econômico adequado: a sociedade liberal. Isso aconteceu até que a mecanização, racionalização e competitividade tomaram tais características, e a racionalidade individualista converteu-se na racionalidade tec-

nológica que, como modo de pensamento difundido, determina padrões de julgamento e atitudes.

Crochík (1999) esclarece que a sociedade administrada, diferentemente da sociedade liberal, não defende a liberdade e a felicidade individuais, mas a liberdade, justiça e felicidade permitidas; a sociedade liberal encobria as contradições sociais, a sociedade administrada as ajusta ao sistema existente, parecendo defender a liberdade sem, de fato, defendê-la. Tais mudanças fizeram com que se perdesse a possibilidade de pensar além do existente, reduzindo, assim, a explicação de todos os fenômenos ao existente. O pensamento característico dessa ideologia é destinado ao cumprimento de tarefas e à solução de problemas: é o pensamento eficiente orientado pelo princípio do desempenho.

A aceitação dos padrões de julgamento e atitudes determinados pela racionalidade tecnológica dificulta o surgimento do eu autônomo e fortalece a heteronomia. Crochík (1999) chama a atenção para o caráter totalitário dessa ideologia, em que o existente é aceito com conformismo. Para o autor, a crítica à ideologia atual é mais que a crítica ao seu conteúdo. É preciso compreender o motivo pelo qual os indivíduos aderem a algo manifestadamente falso. Isso não significa que a ideologia é o ocultamento da realidade. A teoria crítica compreende a ideologia como resultante do processo histórico e como parte do existente. A ideologia relaciona-se à dominação e à perpetuação das condições sociais. Omitir as condições concretas que a produzem é naturalizar a falsa consciência, quando, na verdade, ela é produzida nessas condições, ou seja, é historicamente produzida. Isso acaba fortalecendo a falsa consciência e, conseqüentemente, contribui para a perpetuação das condições vigentes. A essência da ideologia é ordenar a consciência para ordenar a sociedade. Aí está a dialética da ideologia: é consciência necessária e falsa; é verdade e inverdade (Horkheimer & Adorno, 1956/1973).

Dessa configuração constituída pelo tecnicismo e o realismo, em que predomina o cuidado, pelo indivíduo, de seus próprios interesses e a resistência a lançar mão do próprio intelecto para pensar a realidade, podem surgir os movimentos fascistas (Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson, & Sanford, 1969).

O indivíduo do capitalismo tardio, incapaz de agir espontaneamente ou de refletir criticamente, precisa adaptar-se às configurações sociais

para garantir sua sobrevivência, aceitando o que os meios de comunicação de massa lhe ofertam. De acordo com os autores da escola de Frankfurt, a falta de reflexão leva o indivíduo a usar clichês dados pela cultura para se posicionar política e economicamente. Desse modo, o indivíduo não precisa da experiência, pois pode usar os clichês, pensando e agindo conforme as determinações da ideologia. Essa configuração é favorável ao preconceito.

Horkheimer e Adorno (1969/2006) discorrem a respeito desse tipo de aceitação sem ponderação e apoiada na submissão. De acordo com os autores, trata-se de uma aceitação em bloco de pontos ideológicos, o que causa a impressão de que a opinião pessoal não é tão inócua. É o que denominam de mentalidade do *ticket*. Ao dizer sim ao *ticket*, o sujeito deixa de participar do processo de percepção e adere a conceitos vazios, reunidos de maneira rígida e sem mediação. Trata-se de um novo tipo de ajustamento, necessário na sociedade mecanizada e burocratizada, em que o enfrentamento das exigências surgidas em qualquer setor da vida exige que os indivíduos também se mecanizem e se padronizem. A consciência fica reduzida a uma norma fixa. Só seria livre quem oferecesse resistência antecipada a processos e influências que predis põem ao preconceito (Horkheimer & Adorno, 1956/1973).

Com isso, fica evidente a perspectiva da teoria crítica da sociedade em relação ao preconceito: sua análise e compreensão recaem sobre o sujeito preconceituoso e não sobre o alvo do preconceito. É preciso compreender os processos pelos quais um sujeito que tende ao preconceito desenvolve esse sentimento em relação a determinados grupos.

O uso de clichês e a impossibilidade de reflexão conduzem à generalização e, assim, supostas características de um determinado grupo são atribuídas a todos os indivíduos a ele pertencentes. Ao se relacionar com as categorias em que classifica os grupos, o indivíduo prescinde da experiência pessoal. Esse fato torna evidente que o preconceito não precisa ter conexão com a experiência ou com a realidade (Horkheimer & Adorno, 1969/2006).

O preconceito consiste na projeção de impulsos do próprio sujeito, que ele não admite como seus, sobre o outro, e é caracterizado por uma conduta rígida frente a diversos objetos (Horkheimer & Adorno, 1969/2006). Para Crochík (2011), o problema do preconceito não é a pro-

jeção, mas a falta de reflexão que a caracteriza, pois o preconceituoso não reflete sobre o objeto, nem sobre si mesmo e perde a capacidade de diferenciação. Tal movimento revela uma das principais características do preconceito: o pensamento estereotipado.

A ideia de felicidade é reprimida na sociedade de classes, o que faz com que as massas se sintam enganadas, gerando desejo de destruição dos indivíduos que, aparentemente, têm uma boa vida. Com a repetição e o estereótipo, característicos do uso de clichês e da mentalidade do *ticket*, as manifestações humanas tornam-se controláveis e compulsivas. O preconceito na forma do antissemitismo assume esse caráter: o judeu é a figura sobre a qual o indivíduo frustrado e injustiçado descarrega a culpa pela injustiça econômica (Horkheimer & Adorno, 2006). Nessa perspectiva, os autores chamam a atenção para o caráter intercambiável entre as vítimas do preconceito: aqueles que são os perseguidores podem vir a ser perseguidos.

Por fim, o narcisismo é conceituado conforme postulado por Crochík (1990, 1999). No capitalismo monopolista, a estrutura familiar é enfraquecida, e a família tem menos influência na socialização da criança, que passa a ser socializada diretamente, identificando-se não mais com figuras parentais, mas com modelos fornecidos pela mídia e pela escola. Os modelos são aceitos e imitados, e o ego constitui-se fragilmente.

Uma característica da personalidade narcisista é a impessoalidade. O narcisista evita contato com outros egos e consigo mesmo. Desse modo, há uma desconexão entre os afetos e o conteúdo da experiência, o que dificulta a distinção, pelos sujeitos, entre mundo externo e interno, do que decorre que o próprio sujeito e os outros, são reduzidos a objetos. Crochík (1990) explicita a impessoalidade do narcisista:

Ora, o narcisista é o próprio não-eu, o seu ego enfraquecido e autocentrado consulta o ideal de homem eleito pela Pedagogia e pela Psicologia, no mundo externo para poder valorizar-se. Mas, o mundo não lhe importa, a não ser para satisfazer os seus desejos de preencher o vazio de um eu não constituído. (Crochík, 1990, p. 153)

A busca pela satisfação imediata de suas necessidades é também característica do narcisista e é algo que a tecnologia lhe oferece. Entende-se que a ideologia da racionalidade tecnológica fortalece o pensamento

e o comportamento padronizados e substitui a consciência política pela consciência técnica.

A ideologia da racionalidade tecnológica, representante de um todo totalitário, constrói os espelhos para o narcisista se mirar. No reino dos monólitos, não há mais a necessidade de um ego independente e livre, pois a administração cuida da racionalidade da vida. (Crochík, 1990, p. 153)

Crochík (1999) retoma Freud e suas postulações acerca da psicologia das massas e dos liderados: a união de indivíduos em uma massa se sustenta pelas pulsões libidinais; a configuração do ego e do ideal de ego depende da coletividade; a relação dos indivíduos com o líder ocorre pela identificação dos liderados com aquele que aparenta ter os mesmos desejos que eles e mais força para realizá-los. O autor conclui que a análise do narcisismo não pode prescindir das questões sociais nem da psicologia dos liderados. Ocorre uma dupla identificação – dos liderados com o líder e dos liderados entre si, pois há pouca diferenciação entre ego e ideal de ego individuais dentre aqueles que aderem à massa. Da relação entre o líder e as massas surge o narcisismo das pequenas diferenças – a hostilidade dentro do grupo cessa quando há um alvo externo ao qual a hostilidade é então dirigida.

Crochík (1999) cita duas formas de expropriação do indivíduo, que acontecem na relação entre o narcisismo individual e o ideal coletivo. Primeiro, o narcisismo individual é uma reação ao não reconhecimento de si próprio nos objetos da cultura, o que gera o sentimento de impotência frente à realidade e a defesa em relação à hostilidade presente na cultura. Desse modo, o narcisista vê a coletividade como ameaçadora e não como algo que lhe possibilite a liberdade. A primeira expropriação é, portanto, em relação à ideia de coletividade. A segunda ocorre quando a coletividade aparece na forma de dominação sobre o indivíduo, que se sacrifica pela satisfação narcisista de pertencer à coletividade. Isso acontece em oposição ao já citado indivíduo do Iluminismo, aquele que representa tanto a coletividade quanto a possibilidade de crítica a ela, embora de modo contraditório, pois apenas alguns poucos podiam se desenvolver nessa direção. De qualquer modo, e retomando o que se disse sobre o papel da experiência na constituição do eu, o antídoto ao narcisismo é a libido voltada para outras pessoas ou para a produção da cultura.

Objetivos e hipóteses

O objetivo da pesquisa aqui apresentada é verificar a relação entre o tipo de uso que esses sujeitos fazem da *internet*, durante sua formação e suas atitudes no que diz respeito ao relacionamento com o outro, e a possibilidade de reflexão crítica, considerando três categorias de análise: racionalidade tecnológica, preconceito e narcisismo. A hipótese é de que existe uma forte correlação entre uso da *internet* e atitudes expressas na relação com o outro.

Aqui, atitude é entendida conforme Adorno et al. (1969), descrevem na pesquisa sobre a personalidade autoritária. Opiniões, atitudes e valores são expressos mais ou menos abertamente em palavras, porém quando estão em discussão minorias ou questões políticas, por exemplo, o grau de abertura das pessoas se modifica, podendo haver maior discrepância entre o que dizem, o que pensam e o que realmente fazem. Embora considerem a discrepância entre o que se diz em diferentes situações (entre amigos, em público, ou o que se pensa e não se diz em voz alta, por exemplo) e o que se faz, os autores concebem esses fenômenos como constituintes de uma única estrutura – a personalidade –, que contém contradições e consistências, mas é organizada e mais ou menos persistente, pois suas partes constituintes relacionam-se de modos psicologicamente significativos e conferem consistência ao comportamento. Sendo assim, entende-se que as atitudes verificadas na pesquisa não são os comportamentos efetivos dos sujeitos, mas expressão de sua prontidão, isto é, de sua potencialidade de ação.

Os objetivos específicos e hipóteses derivadas são descritos a seguir.

Objetivo 1

Identificar hábitos de uso da *internet* de alunos do curso de graduação em Psicologia.

Hipótese 1

O uso da *internet* pelos graduandos em Psicologia está mais relacionado à comunicação e à busca de soluções para problemas imediatos que à utilização como ferramenta de formação.

Objetivo 2

Identificar atitudes de alunos de graduação em Psicologia em relação à manifestação de preconceito, à adesão a racionalidade tecnológica e à manifestação de narcisismo.

Hipótese 2

Os graduandos em Psicologia tendem a obter baixo escore na subescala de preconceito; entretanto, tendem a obter alto escore nas demais subescalas – de narcisismo e de racionalidade tecnológica.

Objetivo 3

Examinar a correlação existente entre as três categorias de análise: preconceito, racionalidade tecnológica e narcisismo.

Hipótese 3

Existe correlação forte entre a racionalidade tecnológica e narcisismo, e correlação fraca entre essas categorias e o preconceito.

Objetivo 4

Estabelecer relação entre as três categorias de análise e hábitos de uso da *internet*.

Hipótese 4

Quanto maior o uso da *internet* para atividades relacionadas à informação, menor a manifestação das três categorias de análise (racionalidade tecnológica, preconceito e narcisismo).

Método da pesquisa

O método compreende a aplicação de um questionário de hábitos de uso da *internet* e de uma escala Likert de atitudes e opiniões, denominada escala de experiência com o outro (escala E), e o tratamento estatístico dos resultados obtidos. Ambos os instrumentos –questionário e escala – foram criados para esta pesquisa. A escala recebeu esse nome,

porque a avaliação das atitudes, como expressões das categorias de análise deste estudo, indica o modo como acontece a experiência com o outro.

De acordo com Adorno et al. (1969), uma escala de atitudes e opiniões é composta por uma série de proposições acerca de um determinado tema, e o sujeito deve responder informando se concorda ou discorda dos itens. As respostas são convertidas em pontos, de modo que uma alta pontuação indica alta intensidade do que se mede, e uma baixa pontuação significa o oposto. Assim como nos estudos sobre a personalidade autoritária (Adorno et al., 1969), optou-se por uma escala do tipo Likert, que mede a intensidade de opiniões e atitudes, pois o sujeito indica seu grau de concordância ou discordância em relação a cada item, o que permite a determinação mais adequada das diferenças sutis entre grupos e indivíduos. Baquero (1968) ressalta que uma escala do tipo Likert tem poucos itens e mantém um bom nível de precisão e validade.

A partir das pesquisas de Adorno et al. (1969) e de Crochík (1999), foi construída a escala E. Assim como nas citadas pesquisas, a escala E é dividida em subescalas cujos itens referem-se a temas específicos. A concordância com várias afirmações indica a presença das categorias de análise pesquisadas. Quanto maior o escore do sujeito em cada subescala, maior a tendência de adesão à ideologia da racionalidade tecnológica, a expressão de características de personalidade narcisistas e o nível de preconceito respectivamente.

A escala E avalia as atitudes e opiniões dos sujeitos em relação às três categorias de análise, compreendendo que tais elementos podem permear e interferir na experiência com o outro e na experiência de autoconsciência. Quem obtiver alto escore na escala E tem sua experiência marcada por essas características. Considera-se que quanto maior a pontuação na escala, menores a espontaneidade, a percepção das diferenças individuais e culturais e, também, das contradições sociais, a tolerância à diferença, a possibilidade de crítica ao existente e de vislumbrar, ou buscar, formas alternativas de organização social, maiores a rigidez do pensamento, o apego à técnica, a impessoalidade e a tendência a evitar contato, com afeto, com outros e consigo, a valorização de relacionamentos superficiais e o desprezo pela subjetividade.

De acordo com Adorno (1971/2011), a falta de crítica em relação aos problemas sociais, políticos e educacionais faz com que a responsa-

bilidade seja subjetivada, isto é, atribuída aos indivíduos. A subjetivação da impotência, no lugar da consciência clara e emancipada, confirma a sociedade existente e contribui para que as condições objetivas permaneçam inalteradas.

Um estudo piloto foi realizado para validação do instrumento de pesquisa. O processo de validação visa refinar o instrumento para que ele seja preciso e objetivo. A ideia é reduzir o número de itens para a versão final da escala, de modo que sejam selecionados os mais precisos e eficazes na diferenciação da amostra, ou seja, na distinção entre sujeitos que tendem a concordar com os itens e os que tendem a discordar. A validação da escala E foi realizada com base em três testes estatísticos: o índice de discriminação, a correlação e o alfa de Cronbach. Após esse procedimento e ajustes do instrumento, o questionário e a escala foram aplicados na amostra final. Responderam ao questionário 110 sujeitos; deste total, 38 foram descartados (por rasuras, respostas incompletas ou respostas diferentes ao item de atenção da escala), sendo, portanto, a amostra final composta por 72 sujeitos, alunos do curso de graduação em Psicologia de uma faculdade privada da cidade de São Paulo, do 1º, 3º e 5º semestres.

A tabela a seguir apresenta os itens da versão final da escala E e indica a qual, ou quais, subescalas o item pertence.

Tabela 1. Versão final da escala E e distribuição dos itens nas subescalas

Item		Subescala
1	A escola deveria se voltar mais a ensinamentos úteis para o trabalho do que para a formação geral.	Racionalidade tecnológica
2	Os avanços científicos e tecnológicos proporcionam somente benefícios.	Racionalidade tecnológica
3	Tal como é a natureza humana, sempre haverá guerras e conflitos.	Preconceito
4	Ao invés de se lamentar por situações problemáticas, é melhor se ocupar das questões práticas da vida.	Preconceito

5	Os crimes sexuais, tais como o estupro ou ataques a crianças, merecem mais que a prisão; quem comete esses crimes deveria ser castigado publicamente ou receber uma punição pior.	Preconceito
6	Não me sinto confortável quando as pessoas se interessam ou se intrometem em meus assuntos pessoais.	Narcisismo Preconceito
7	Devemos aceitar a realidade tal como ela é.	Racionalidade tecnológica
8	A obediência e o respeito pela autoridade são as principais virtudes que devemos ensinar às nossas crianças.	Preconceito
9	A escolha profissional deveria ser feita levando-se em consideração, principalmente, os fatores objetivos (remuneração, reconhecimento social, etc.).	Racionalidade tecnológica
10	Acho perda de tempo refletir sobre os acontecimentos passados.	Narcisismo
11	Prefiro ter um computador com acesso à Internet a ter uma estante cheia de livros.	Racionalidade tecnológica
12	O que mais os jovens necessitam é uma disciplina estrita, firme determinação e vontade de trabalhar e lutar pela família e pela pátria.	Preconceito
13	Não adio as possibilidades de prazer.	Narcisismo
14	Uma boa aparência é fundamental para o sucesso em todas as áreas da vida.	Narcisismo
15	Os homens podem ser divididos em duas classes definidas: os fracos e os fortes.	Preconceito
16	Se falássemos menos e trabalhássemos mais, todos estaríamos melhor.	Preconceito
17	No capitalismo, o sucesso na vida depende, principalmente, do indivíduo.	Racionalidade tecnológica
18	Prefiro ter muitos amigos, mesmo que não sejamos íntimos, a ter poucos amigos íntimos.	Narcisismo

19	Como castigo para os homens, por sua natureza violenta e agressiva, é possível que o mundo inteiro seja destruído por uma catástrofe.	Preconceito
20	O lazer deve ser uma recomposição de forças para se voltar ao trabalho ou ao estudo.	Racionalidade tecnológica
21	As famílias de hoje são menos estruturadas que as de antigamente, e por isso os filhos têm mais problemas emocionais.	Preconceito
22	A promiscuidade, além de indecente, traz riscos à saúde.	Racionalidade tecnológica Preconceito
23	O lazer vem depois do dever cumprido.	Racionalidade tecnológica
24	A maioria das pessoas não imagina até que ponto a nossa vida está dirigida por complôs forjados em lugares secretos.	Racionalidade tecnológica Preconceito
25	Um indivíduo de más maneiras, maus costumes e má educação dificilmente pode fazer amizades com pessoas decentes.	Preconceito
26	Tal como é a natureza humana, sempre haverá guerras e conflitos.	Preconceito
27	Quando desejo alguma coisa, nada me impede de consegui-la	Narcisismo
28	Basta acreditar em si mesmo e ter força de vontade para alcançar sucesso na vida.	Racionalidade tecnológica Preconceito

Fonte: Zampronha (2012).

Nota: um item pode fazer parte de mais de uma subescala.

Resultados

Todos os sujeitos declararam ter o hábito de acessar a *internet*. Quase a totalidade dos sujeitos acessa a *internet*, pelo menos 5 vezes por semana, e grande parte (0,74 da amostra) acessa todo dia. A maior parte dos

sujeitos permanece mais de 5 horas diárias conectados. Grande parte da amostra (0,64) costuma acessar a *internet* pelo celular. O uso preferencial é para comunicação, sendo marcante a preferência pelas redes sociais. Os *sites* de menor interesse são os *blogs*, fóruns e *jogos*.

Os resultados obtidos com o questionário foram organizados em relação às preferências e hábitos de uso da *internet*. Suas atividades foram classificadas em três tipos: Comunicação, Informação e Cotidiano/Entretenimento. Verificou-se que a prática mais frequente é a Comunicação, seguida da Informação e, em último lugar, Cotidiano/Entretenimento.

A maior parte da amostra (46 sujeitos (0,64) obteve alto escore na escala E, e 25 sujeitos (0,35) obtiveram baixo escore, indicando que a maior parte dos sujeitos tende a concordar com os itens da escala e a manifestar as características investigadas. Os dados obtidos com a escala foram tratados estatisticamente. Foram calculados a Média, o Desvio Padrão, a Significância, o alfa de Cronbach e a correlação. Os testes estatísticos indicam que a escala foi eficaz na distinção entre os sujeitos que concordam e discordam dos itens, ou seja, na identificação dos sujeitos que tendem a expressar em suas atitudes adesão à racionalidade tecnológica, traços de preconceito e de narcisismo e que, por isso, tendem a ter maior dificuldade de relação com outro.

A Hipótese 1 propõe que o uso da *internet* pelos graduandos em Psicologia está mais relacionado à comunicação e à busca de soluções para problemas imediatos que à sua utilização como ferramenta de formação. Essa hipótese foi confirmada, o que era esperado, pois uma das características presentes na sociedade atual, marcada pela adesão à ideologia da racionalidade tecnológica, é o apego à técnica. Ao mediar a relação com o outro, a técnica e a tecnologia tornam-se obstáculos para a imaginação e a espontaneidade e podem constituir aparato de controle social sobre o indivíduo. A hipótese foi confirmada em relação ao uso da *internet*, preferencialmente para comunicação, porém, os sujeitos a utilizam mais para acessar informações que para solucionar problemas cotidianos.

A Hipótese 2 estabelece que os graduandos em Psicologia manifestam um nível de preconceito menor que o das demais categorias de análise, ou seja, menor pontuação na subescala de preconceito, pois considera-se que o tema “diversidade” tem sido bastante discutido tanto na

educação quanto na mídia, o que pode levar os sujeitos a dissimularem ou a não manifestarem preconceito. A hipótese não foi confirmada, pois foi a subescala de maior pontuação.

A Hipótese 3 propõe existir correlação forte entre a racionalidade tecnológica e o narcisismo e correlação fraca entre essas duas categorias e o preconceito. Verificou-se, porém, que a correlação mais forte é entre preconceito e racionalidade tecnológica. As correlações mais baixas envolvem a subescala de narcisismo.

A Hipótese 4 estabelece que o uso da *internet* para atividades relacionadas à informação implica menor adesão às três categorias de análise, ou seja, menor pontuação na escala E. Verificou-se que tanto os sujeitos de alto escore quanto os de baixo escore concentram sua preferência na comunicação, porém, a preferência dos sujeitos de alto escore por essa atividade é mais acentuada. A diferença entre os sujeitos de alto e baixo escore está na categoria Informação, que ficou em segundo lugar na ordem de preferência. Mais sujeitos de baixo escore declararam preferir atividades de Informação, o que é relevante, já que estes sujeitos constituem a menor parte da amostra (0,35 da amostra). A hipótese 4 foi, então, confirmada. Contudo, embora a hipótese tenha sido confirmada, ela expressa o comportamento da menor parte da amostra (0,10 do total).

Em relação ao uso de dispositivos móveis, como o celular, verificou-se que os usuários desses dispositivos são os que passam mais horas conectados à *internet* por dia, tanto entre os sujeitos de baixo escore quanto entre os de alto escore.

Considerações finais

Dentre os resultados da pesquisa, o que mais chama a atenção é o nível de preconceito manifestado pelos sujeitos, contrariando a hipótese de que a discussão de temas relacionados à diversidade, tanto ao longo da formação quanto na mídia e no próprio Conselho Regional de Psicologia, faria com que os sujeitos não o manifestassem. A aparente adesão à ideologia da racionalidade tecnológica também é um dado interessante, pois verificou-se que a técnica é utilizada preferencialmente como mediadora da comunicação. Esse resultado faz sentido, quando se considera que sua

experiência é, então, mediada e não espontânea, condizendo com a característica presente no preconceito de abrir mão da experiência com o objeto.

Por outro lado, o narcisismo, manifestado em menor nível em relação às demais categorias, não é um resultado surpreendente, pois, lidar com afetos e com o olhar para o outro são exercícios constantes na formação do psicólogo e, mesmo que haja dificuldade pessoal, o aluno é incentivado a fazer tais exercícios. Ao mesmo tempo, pode-se compreender porque a amostra manifestou uma tendência a responsabilizar o indivíduo pelas condições objetivas. Os resultados parecem indicar que o olhar dos alunos tende a se voltar para o indivíduo e sua história pessoal, fazendo com que ele seja visto como responsável pela manutenção ou transformação social, de modo que aspectos sociais, políticos, econômicos e históricos não parecem ser considerados pelos sujeitos. Tal resultado é corroborado pela concordância com a naturalização da violência e agressividade.

De acordo com Adorno (1971 / 2011), a falta de crítica em relação aos problemas sociais, políticos e educacionais faz com que a responsabilidade seja subjetivada, isto é, atribuída aos indivíduos. A subjetivação da impotência, no lugar da consciência clara e emancipada, contribui para que as condições objetivas permaneçam inalteradas. Tal subjetivação, na prática dos psicólogos, é descrita por Mello e Patto (2008), que destacam uma crença comum entre esses profissionais, fundamentada em teorias da própria Psicologia, de que essa é uma sociedade de oportunidades sociais iguais e que as capacidades individuais são diferentes, de modo que há indivíduos aptos e inaptos, capazes e incapazes, superiores e inferiores.

Com isso, pode-se pensar que o profissional recorre à ciência e à normatização, o que é característica da racionalidade tecnológica, para justificar problemas sociais. Apartando o indivíduo da sociedade e buscando explicações psicológicas, especialmente fundamentadas em pesquisas científicas, o indivíduo se poupa de questionar a sociedade vigente e as consequências de sua atuação profissional como ação que reproduz e mantém a sociedade, conformando e adoecendo o indivíduo.

Ao conformar o indivíduo a essa situação, o psicólogo deixa de contribuir para a resistência, o esclarecimento e a mudança do clima social.

Entretanto, esse comportamento decorre de sua própria formação acadêmica – e também escolar –, o que remete ao conceito de pseudoformação. A formação é a apropriação subjetiva da cultura e só é possível numa sociedade autônoma, sem *status* e sem exploração. Sendo assim, na sociedade de classes, a formação não é possível. Nessa sociedade, a consciência renuncia à autodeterminação, se limita a elementos culturais aprovados e fortalece a ideologia (Adorno, 1972). Por isso, a reflexão crítica sobre o que se estuda é fundamental. Críticas aos atuais cursos de graduação em Psicologia definem tais cursos como transmissores de conhecimentos sobre teorias e técnicas de avaliação psicológica e psicoterapia, que deixam de lado a formação intelectual dos psicólogos (Mello & Patto, 2008; Ramos, 2012). Tal prática é contrária à concepção de educação de Adorno (1971/2011), que define seu objetivo como o de produzir uma consciência verdadeira, que é um requisito da democracia que, por sua vez, requer pessoas emancipadas.

Os resultados obtidos na pesquisa aqui apresentada mostram que os alunos parecem conseguir se relacionar com o outro, mas sua experiência é permeada pelo preconceito e pelo uso da técnica. Com tais resultados, cabe perguntar o quanto a experiência com o outro (quando ela é possível nesta sociedade), guarda de espontaneidade e de seu caráter genuíno e, conseqüentemente, como os psicólogos podem contribuir para o esclarecimento, especialmente para a conscientização de mecanismos que levam ao preconceito, quando eles próprios manifestam preconceito e parecem ter pouca consciência crítica em relação a temas importantes como a política e o uso da tecnologia.

A principal característica indicada por um escore alto na escala E é a ausência da consciência crítica, pois ela permite que a atuação do psicólogo contribua para o esclarecimento. Acredita-se ser fundamental uma formação que fortaleça a capacidade de reflexão crítica dos sujeitos, tanto no sentido de autoconsciência quanto de crítica das condições objetivas da sociedade.

Referências

Adorno, T. W. (1972). Teoria da pseudocultura. In *Filosofia y superstición* (pp. 141-174). Madrid: Alianza Editorial.

- Adorno, T. W. (2011). *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra. (Original publicado em 1971)
- Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J., & Sanford, R. N. (1969). *The authoritarian personality*. New York: W. W. Norton & Company.
- Baquero, G. (1968). *Testes psicrométricos e projetivos: esquemas para construção, análise e avaliação*. São Paulo: Loyola.
- Crochík, J. L. (1990). A personalidade narcisista segundo a escola de Frankfurt e a ideologia da racionalidade tecnológica. *Psicologia*, 1(2), 141-154.
- Crochík, J. L. (1999). A ideologia da racionalidade tecnológica e a personalidade narcisista. Tese de Livre Docência, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Crochík, J. L. (Org.). (2011). *Preconceito e educação inclusiva*. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos / Presidência da República.
- Horkheimer, M. & Adorno, T. W. (1973). *Temas básicos da Sociologia*. São Paulo: Cultrix. (Original publicado em 1956)
- Horkheimer, M. & Adorno, T. W. (2006). *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Original publicado em 1969)
- Marcuse, H. (1998). *Tecnologia, guerra e fascismo* [Coletânea de textos de Herbert Marcuse]. São Paulo: Fundação Editora da UNESP.
- Mello, S. L. & Patto, M. H. S. (2008). Psicologia da violência ou violência da Psicologia? *Psicologia*, 19(4), 591-594.
- Ramos, C. (2012). Tirando a venda dos espertos: reflexões sobre a formação dos psicólogos em tempos de cinismo. In M. H. S. Patto (Org.), *Formação do psicólogo e relações de poder: sobre a miséria da Psicologia* (pp. 153-202). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Zampronha, M. A. G. (2012). *A experiência com o outro de alunos de graduação em Psicologia e o uso da Internet*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Desigualdade educacional: o caso do EAD no Brasil

Deise Mancebo

Andréa Araujo do Vale

Priscila Meireles

Suellane Freitas Jacintho

Introdução

Este capítulo pretende apontar como o modelo de ensino a distância (EaD), atualmente hegemônico no processo de expansão da educação superior no país, parece se imbricar em um processo de reprodução de profundas desigualdades educacionais e sociais que só pode ser visibilizado a partir da problematização da categoria exclusão e de uma reflexão sobre a desigualdade social, considerando especialmente a particularidade brasileira. Para tanto, as análises propostas neste trabalho se apoiarão em uma revisão bibliográfica contemplando (a) o conceito de exclusão, de desigualdade e de desigualdade educacional e (b) o atual modelo de EaD e suas reverberações sobre o trabalho e a formação docentes. Serão apresentados e problematizados, ainda, dados levantados em pesquisa que atualmente desenvolvemos, sob o título “A EaD na expansão da educação superior pós-LDB: o caso do CEDERJ”.

O capítulo está organizado em três partes: a primeira apresenta e discute as noções de exclusão e de desigualdade, enfrentando o debate que permite pensar a complexidade dos projetos e das políticas educacionais em curso na América Latina e, em particular, no Brasil, buscando ressaltar seus sentidos e suas contradições. A segunda parte problematiza as relações entre desigualdade e educação, enfrentando o desafio de pensar a inserção do modelo de EaD, na expansão da educação superior, como um elemento que se relaciona a um complexo jogo de reprodução e de ampliação de desigualdades sociais e educacionais, dando margem a processos e modelos de formação humana profundamente desiguais. Por

último, apresenta-se um panorama sobre a expansão da educação superior no país, para as políticas que a subsidiam e para as consequências em termos da desigualdade educacional, colocando em discussão o modelo de EaD presente na expansão no país.

Exclusão e desigualdade

No bojo da mundialização do capitalismo e do avanço de políticas de cunho neoliberal, a partir dos anos 1970, a noção de exclusão social ganhou destaque nos debates sociológicos, políticos e educacionais. Nesse sentido, como mostra Frigotto (2010), ela pretenderia traduzir, explicitar e circunscrever os processos colocados em tela pelo capitalismo tardio, especialmente no sentido de apontar para um conjunto de diversos fenômenos que se referem à expropriação mais ou menos completa de direitos econômicos, sociais e subjetivos.

Entretanto, Frigotto (2010) e uma série de autores críticos apontam para os limites heurísticos dessa noção. Castel (2000), por exemplo, analisa que a noção de exclusão recobre fenômenos muito heterogêneos, diferenciados entre si, não dando conta de suas especificidades e, portanto, não se configurando como uma noção analítica, capaz de designar positivamente do que fala. Afirma Castel (2000, p. 21): “Falar em termos de exclusão é rotular com uma qualificação puramente negativa que designa a falta, sem dizer no que ela consiste nem de onde ela provém”. Ou seja, a rigor, uma situação de exclusão teria seus traços constitutivos fora dela mesma.

Uma segunda razão para questionar o termo exclusão é que ele autonomiza situações que só ganham sentido quando inseridas na análise dos processos nas quais se desenvolvem. Como consequência, o uso do termo, raramente, atenta para a sua base primária, as relações sociais capitalistas. Nesse sentido, segue o apontamento de Frigotto (2010, p. 419): “Em termos epistemológicos, a exclusão social não se constituiria num conceito. Vale dizer, não apreenderia as mediações constitutivas da materialidade histórica atual da forma capital, cujo escopo é de ampliação e radicalização de sua natureza intrínseca – a desigualdade”. A indicação desse autor encaminha-se no sentido de não apenas apreendermos as situações de exclusão como sintomas da desigualdade, mas permite ainda

problematizar certos processos de inclusão que, por sua natureza desigual, se constituem em processos de inclusão degradada que, no limite, reproduzem desigualdades, ainda que pareçam resolver problemas de exclusão.

Cabe destacar que, para Frigotto (2010), bem como para nós, a desigualdade é estruturante do modo de produção capitalista e, como tal, só pode ser superada por um processo amplo de emancipação humana. Assim, a desigualdade, estruturante das relações sociais capitalistas (embora não exclusiva desse modo de produção), é um componente fundamental para a compreensão dos sujeitos e das subjetividades.

Definimos desigualdade social como o resultado da interação entre sujeitos sociais, o que inclui tanto o acesso diferenciado à riqueza econômica como a um sistema de relações de sentido e poder que geram distinção, estigma, vulnerabilidade e até exclusão, tanto no nível individual como no nível coletivo, como é o caso do sistema educacional. Compreendemos, em consonância com o postulado por Bourdieu (2007), que as relações desiguais marcam e delineiam o estilo de vida particular, conformam o *habitus* estratificado por classes sociais e legitimam, de forma invisível e subliminar, o acesso diferencial aos recursos materiais e ideais.

Nas melhores páginas da obra *A distinção*, Bourdieu (2007) logra demonstrar, com o uso de farto material empírico, que mesmo as escolhas consideradas mais pessoais e recônditas desde a preferência por carro, compositor ou escritor até a escolha do parceiro sexual são, na verdade, frutos de fios invisíveis que interligam interesses de classe, fração de classe ou, ainda, de posições relativas em cada campo das práticas sociais. Esses fios tanto consolidam afinidades e simpatias - que constituem as redes de solidariedade objetivamente definidas - como forjam antipatias firmadas pelo preconceito. Ou seja, de certo modo, Bourdieu aponta para os fios, muitas vezes invisíveis, que atam indivíduo e sociedade.

Por outro lado, atentar para o fato de que a desigualdade é estruturante - da vida coletiva e dos sujeitos, da vida social e subjetiva - também implica reconhecer que esta se amplia ou diminui, dada determinada conjuntura no modo de produção capitalista, dadas as particularidades dos regimes de acumulação e dado o seu impacto em uma determinada particularidade. Assim, desde o início da década de 1970, os processos de produção e reprodução de desigualdades se ampliaram na medida em

que se ampliou, no contexto da crise da forma-capital, a contraofensiva do capital ao trabalho e à organização da classe trabalhadora, ao mesmo tempo em que se ataca aquilo que, no Estado capitalista, havia sido comprometido em termos de demandas populares, como produto das lutas sociais que se estenderam de meados do século XIX ao século XX.

No caso da particularidade latino-americana e, especialmente, brasileira, embora o Estado burguês que caracteriza nossas formações sociais tenha sido – e permaneça – muito mais impermeável a demandas populares, esse desmanche também aconteceu, com consequências ainda mais devastadoras, especialmente no que diz respeito à consolidação do direito à educação.

Gentili (2007) mostra que, desde os anos 1950, os países da América Latina, em geral, experimentaram um processo de expansão dos sistemas educativos bastante significativo, permitindo que setores populacionais até então excluídos – deixados de fora – dos sistemas educacionais tivessem, então, um acesso às instituições escolares. No que tange ao ensino superior, segundo Gentili (2007, p. 20): “a mediados del siglo XX, menos de 5% de los jóvenes entre 18 y 23 años estudiaban en una institución superior (universitaria o no universitaria). En los 90, lo hacían más del 25%, a pesar de las grandes disparidades nacionales”. Entretanto, como afirma o autor, tal expansão é contraditória, pois é marcadamente desigual, segmentada e injusta, pois são, desde então, os próprios sistemas educacionais que são atravessados pela desigualdade social de modo muito profundo, convertendo-se no que o autor denomina “exclusão includente”.

[Exclusão includente é] um processo mediante o qual os mecanismos de exclusão educacional se recriam e assumem novas fisionomias, no contexto de dinâmicas de inclusão e inserção institucional que acabam sendo insuficientes ou, em alguns casos, inócuas para reverter os processos de marginalização e negação de direitos que estão envolvidos em todo processo de segregação social, dentro e fora das instituições educacionais. (Gentili, 2009, pp. 1060-1061)

Ou seja, se, em momentos anteriores da história brasileira – e latino-americana – a desigualdade se expressava na drástica limitação ou negação da entrada dos mais pobres no sistema escolar, no início do século XXI, a situação é diferente. As formas de marginalização se tornaram mais

complexas e, por vezes, mais opacas. Ao pontuar elementos fundamentais para o reconhecimento de tais dinâmicas, Gentili (2009, p. 1062) afirma:

Historicamente, negou-se aos pobres o direito à educação impedindo seu acesso à escola. Hoje, esse direito é negado quando não lhes é oferecida outra alternativa a não ser a de permanecer em um sistema educacional que não garante nem cria condições para o acesso efetivo a uma educação de qualidade, quando se limitam as condições efetivas de exercício desse direito pela manutenção das condições de exclusão e desigualdade que se transferiram para o interior do próprio sistema escolar. Estas condições bloqueiam, travam e limitam a eficácia democrática do processo de expansão educacional, conduzindo os pobres para o interior de uma instituição que, em um passado próximo, dispunha de um conjunto de barreiras que limitavam suas oportunidades de acesso e permanência.

Assim, a expansão de sistemas escolares não necessariamente conduz à sua democratização, mas pode, por vias tortuosas, criar novas formas discriminatórias, produzir uma inclusão educacional desigual e, talvez mais grave, pois mascarada. Impõe-se, portanto, discutir e compreender qual é o sentido da educação superior brasileira, em seus múltiplos ciclos de expansão, o que será desenvolvido a seguir, sinteticamente, desde o período da ditadura militar.

A expansão da educação superior no Brasil: alguns apontamentos

Historicamente, a expansão – no sentido de aumento da quantidade de vagas acompanhada pela estrutura institucional e por condições de trabalho – dos sistemas educacionais foi uma bandeira dos movimentos sociais mais progressistas, democráticos e igualitários que se gestam no fim dos anos 1950 e início dos anos 1960, bem como uma luta das classes populares. Democratizar e efetivar o direito à educação seria um processo que dependeria, em alguma medida, da expansão quantitativa dos sistemas educacionais em geral. Com a ampliação das taxas de matrícula do ensino médio, a pressão pela expansão da educação superior obteve sustentação e passou a fazer parte da pauta de reivindicações, com especial vigor, no Brasil, nos anos 1960 (Martins, 2009).

Entretanto, a expansão conduzida sucessivamente por governos autoritários e democráticos, nesse mesmo período, não teve como senti-

do a democratização da educação, mas um processo que introjetou nos sistemas escolares uma profunda diferenciação, segmentação e, portanto, criou sistemas educacionais profundamente desiguais (Gentili, 2007), marcados pelas clivagens de classe, de gênero e étnico-raciais.

Na impossibilidade de se desenvolver um resgate de toda a trajetória expansionista da educação superior brasileira (Romanelli, 2007), pode-se afirmar, todavia, que o tipo-padrão de modernização da educação superior brasileira é do tipo conservador, quase sempre marcado pela tentativa das elites de manterem seus privilégios e limitando, portanto, o escopo das conquistas populares. Assim também ocorreu com a expansão da educação superior. Como analisa Romanelli (2007), este quadro começa a se delinear no final dos anos 1940, prossegue na década de 1950, permanece no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) e se acirra no período da ditadura civil-militar, que se faz marcadamente a partir de um modelo de desenvolvimento caracterizado pela presença do capital estrangeiro e pela conseqüente concentração de capital, de renda e de mercado. Em contrapartida, esses mesmos elementos da esfera econômica demandaram uma ampliação no número de trabalhadores qualificados, exigiram uma formação mais ampla da mão de obra oriunda das classes médias e impuseram à educação superior novas exigências de formação humana e qualificação profissional. Simultaneamente, uma série de movimentos pela reforma das instituições universitárias se fazia presente internamente e nas ruas. Segundo Martins (2009, p. 18), havia uma demanda dos docentes acerca de mudanças nas estruturas universitárias, orientando-as para a produção de conhecimento científico. Os discentes, por seu turno, denunciavam o caráter elitista das instituições de ensino superior (IES), presente na estrutura de cátedras, nos currículos, bem como exigiam a democratização das instituições universitárias, com a participação estudantil nos órgãos colegiados. A rigor, estas novas exigências demoram a encontrar respostas, que só começam a se formular a partir de 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961). Todavia, tal resposta se tornou mais efetiva com a Reforma Universitária de 1968 (Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968), da qual resultam muitas contradições e, portanto, processos que Gentili denominou “exclusão includente”.

De certo modo, pode-se cartografar os processos desencadeados pela Reforma Universitária em, pelo menos, duas direções: (a) aquela pela

qual se instituem e evoluem as diferenciações entre o setor público e o setor privado da educação superior no Brasil; e (b) a conservação do padrão brasileiro de escola superior, ainda que sob outras condições. Assim, o resultado da Reforma de 1968 foi paradoxal, modernizou autoritariamente a estrutura das instituições universitárias, mas, coetaneamente, criou um ensino privado mercadologicamente orientado cujas instituições conservaram a forma de escolas isoladas e de faculdades conglomeradas.

Além disso, o ciclo de expansão, que se inicia com a ditadura civil-militar, foi marcado pela repressão e desorganização do movimento pela reforma universitária, tanto pela coerção aos docentes quanto ao movimento estudantil. Por outro lado, engendrou um processo de modernização conservadora que, no limite, não redundou, no caso das IES públicas, numa expansão significativa da oferta de vagas. Como analisou Martins (2009):

A expansão do sistema, como indicam os dados, ocorreria em grande medida através do sistema privado. A esse respeito, deve-se assinalar que no período de implantação da reforma universitária o setor privado contava com apenas nove universidades, sendo que oito dessas pertenciam ao grupo das católicas e apenas uma, a Universidade Mackenzie, era confessional de outra denominação (presbiteriana). No entanto, não foram as instituições confessionais que estiveram à frente do processo expansionista verificado a partir do final dos anos 60. Um dos traços marcantes do funcionamento do campo das instituições de ensino superior brasileiro contemporâneo diz respeito, exatamente, à emergência de um “novo ensino superior privado”, de perfil laico, comandado por uma lógica de mercado e por um acentuado ethos empresarial que foi se constituindo a partir do final dos anos 1960. Esse segmento laico passou a pressionar pela abertura de novas instituições, guiado pela percepção da existência de uma demanda reprimida, na qual se destacavam “os excedentes” e também uma crescente clientela potencial, resultante da ampliação da rede de segundo grau. (Martins & Velloso, 2002, pp. 811-812, grifos nossos)

Percebe-se, assim, que a expansão da educação superior nesse período se realizou prioritariamente pelo setor privado, com muitas consequências em termos de reprodução das desigualdades, a começar pela necessidade de renda sobrando para pagamento das mensalidades, o que já se constitui como um grande obstáculo. No caso brasileiro, esse problema torna-se bastante visível quando se considera a criação do Programa

de Crédito Educativo – CREDUC –, ainda em meados dos anos 1970, exatamente quando o ciclo de expansão começava a se esgotar. Mas não só: como mostra Martins (2009), criou-se, para a maioria das matrículas na educação superior que passam a se concentrar neste segmento, um tipo de instituição de ensino desvinculada do imperativo da articulação entre ensino e pesquisa, da preservação da autonomia dos docentes, do compromisso com o interesse comum, concretizando a transformação dos alunos em consumidores educacionais (Martins, 2009, p. 17), diferentemente do que acontecia no setor das públicas, especialmente das federais e de algumas confessionais. Importa ainda ressaltar o fato de que as IES privadas não apenas introduziram uma lógica empresarial no ensino superior, mas, ainda, trouxeram à baila formas de controle de comportamentos e de vigilância de posições ideológicas críticas, limitando sobremaneira a produção de conhecimento crítico nessas instituições.

Em síntese, embora tenha existido uma modesta ampliação das IES públicas, nos anos da ditadura militar, a entrada massiva dos estudantes egressos do ensino médio se fez nas IES privadas, paulatinamente hegemônicas pelo segmento privado-mercantil, que ofertava, em geral, um ensino acrítico e conformista, desvinculado da pesquisa e das transformações sociais mais amplas. Boa parte dessas IES, por outro lado, surgiu sob a forma de estabelecimentos isolados, aos quais foram sendo agregados novos cursos – por uma orientação mercantil –, ao que se seguiu sua transformação em faculdades integradas e, posteriormente, universidades, “pela percepção de seus proprietários de que a existência de estabelecimentos maiores [lhes traria] vantagens competitivas no interior do mercado do ensino superior” (Martins, 2009, p. 23).

Na década de 1980, ocorre uma desaceleração da expansão, dada a crise econômica, refletida em altas taxas de inflação e no aumento do desemprego, seguida por uma nova onda expansiva inaugurada nos anos 1990.

Nessa década, o acontecimento histórico que se impõe é o ano de 1995, ano da Reforma Administrativa do Aparelho de Estado Brasileiro, posta em movimento pelo então ministro Bresser Pereira, e em curso até os dias atuais. Esse marco temporal é destacado por diversos autores por entenderem que “a reforma do Estado produziu a matriz política, teórica e ideológica para a reforma das demais instituições” (Oliveira, 2001, p. 10), o que incluem as profundas transformações ocorridas na escola e

na educação brasileira. No caso da universidade, a expressão da reforma gerencialista do Estado tendeu (e tende) a transfigurar a universidade pública em uma agência heterônima, executiva de políticas públicas de competência do Estado, impôs novas exigências para a produção de ciência e tecnologia, intensificou o trabalho do professor, além de haver remetido a formação de nível superior a uma qualificação pragmaticamente voltada a uma profissionalização aligeirada, como é o caso do EaD, em um modelo que, no limite, longe de diminuir as desigualdades sociais objetivas e subjetivas, acaba por reproduzi-las e até mesmo ampliá-las.

Um dos elementos centrais para compreender a relação entre o processo de expansão e desigualdade educacional é perceber as principais marcas do ciclo expansionista iniciado nos anos 1990, a saber: (a) a ampliação da hegemonia do setor privado, especialmente de um segmento privado-mercantil, contando, inclusive, com inversão pública direta e indireta para tal; (b) o processo de reestruturação das universidades públicas, marcado pela implementação de um modelo de gestão gerencialista, com impacto nas culturas institucionais, realizando uma expansão sem contrapartida financeira, com precarização das relações trabalhistas e condições de trabalho (e de ensino), intensificação do trabalho docente, ataques à autonomia universitária, com frágeis e insuficientes programas de assistência estudantil, gerando perda de qualidade; e (c) a emergência de novas modalidades institucionais, como o caso dos Centros Universitários, mas, também, do EaD como elemento central na expansão, (re)criando ou reproduzindo, sob outras formas e condições, o padrão brasileiro de educação superior, marcado por profunda desigualdade e por processos de “exclusão includente”.

A expansão do EaD no Brasil e a desigualdade educacional

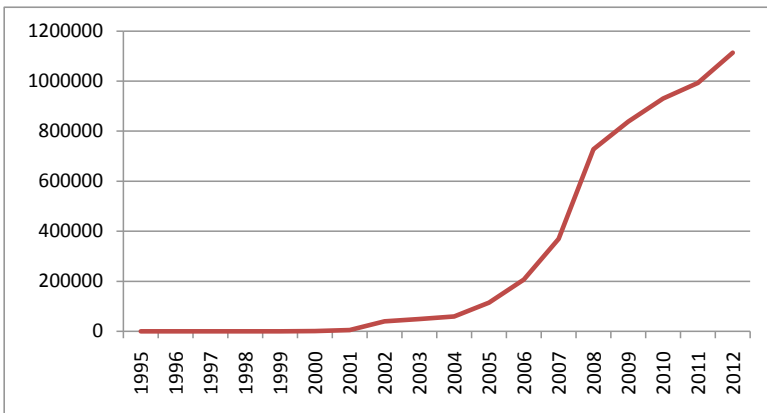
A educação superior passa por franco período de expansão. Conforme dados do Censo da Educação Superior, entre 1995 e 2012 ocorreu um significativo crescimento no número total de matrículas (presenciais e a distância), que passaram de 1.759.703, em 1995, para 7.037.688, em 2012, com um crescimento, portanto, da ordem de aproximadamente 300%, num espaço de tempo de 17 anos (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013).

Se, por um lado, a expansão engendrada nas últimas décadas deve ser percebida como positiva por ampliar o acesso da população ao ensino superior e por expandir as possibilidades de produção do conhecimento com o crescimento da pós-graduação, deve-se atentar para os efeitos perversos desse mesmo processo.

O efeito perverso mais destacado refere-se, novamente, à participação da iniciativa privada nessa expansão. Em 1995, tínhamos aproximadamente 60% das matrículas na rede privada, em 2012, essa cifra salta para um patamar superior a 73% das matrículas no ensino superior.

Do que mais nos interessa neste texto, o ensino a distância também vem sendo chamado a participar da expansão da educação superior e as estatísticas oficiais o confirmam. Nos primeiros anos do recorte histórico considerado (1995), o número de matrículas no ensino a distância era tão pequeno que sequer foi divulgado oficialmente. Os primeiros dados sobre o uso do ensino a distância só passam a fazer parte das estatísticas oficiais do INEP em 2000, constando o insignificante número de 1.682 matrículas, todas na rede pública. Como exposto no Gráfico 1, o ensino a distância não parou de crescer desde então, chegando-se, em 2012, a um total de 1.113.850 matrículas (ou 15,83% do total de matrículas no ensino superior).

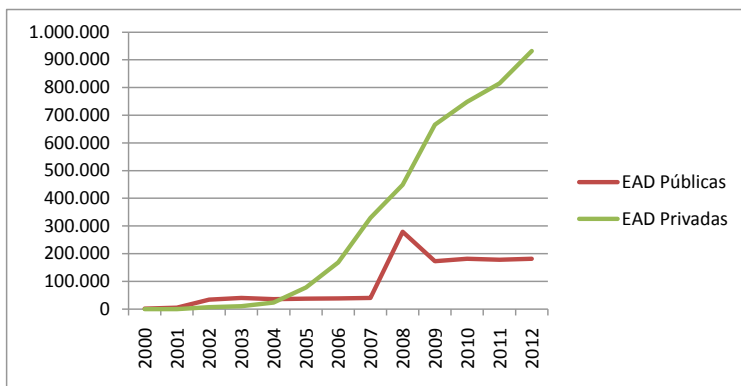
Gráfico 1. Evolução das matrículas a distância no ensino superior brasileiro (2000-2012)



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2013).

Nesse processo de expansão, as instituições públicas e privadas inserem-se de forma diferenciada, como se pode apreciar no Gráfico 2.

Gráfico 2. Evolução das matrículas dos cursos de graduação a distância no Brasil, por organização acadêmica - 2000-2012



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2013).

A situação evidenciada nesse gráfico pode ser assim delineada: até 2002, as instituições credenciadas pelo MEC para ofertar ensino a distância, em nível de graduação, eram pertencentes ao setor público. A partir dos anos de 2002-2003, ocorreu um aumento crescente da participação do setor privado na oferta do ensino a distância, de modo que, no ano de 2005, ocorre uma tendência de inversão dessa situação, com a iniciativa privada ultrapassando o número de matrículas, cursos e oferecimento de vagas em relação ao setor público. Essa tendência permanece, chegando, em 2012, com o seguinte quadro: do total de 1.113.850 matrículas a distância, somente 181.624 (ou 16,31%) encontravam-se nas instituições públicas, enquanto 932.226 matrículas (ou 83,69%) eram da rede privada (Mancebo, Vale, & Martins, no prelo).

Em linhas gerais, pode-se afirmar que o aumento do uso do ensino a distância, no país, decorre, dentre outros fatores, da política formulada pelo Estado brasileiro para promover a expansão do ensino superior, conforme previsões contidas nos seus planos educacionais, e da facilidade para credenciar instituições e cursos frente a um marco regulatório pouco

consistente para o EaD. No caso específico do setor privado, o argumento forte para sua inserção na oferta do ensino a distância refere-se à exaustão da oferta de cursos presenciais (que tinham se expandido de forma extraordinária nos últimos anos do século XX), o que remeteu a fração da burguesia brasileira e até do capital internacional que detém essa fatia de mercado à busca de novos espaços para a expansão e realização de seus lucros (Mancebo & Martins, 2012).

Deve-se destacar, no entanto, que apesar do aumento do ensino a distância na rede privada ser imensamente superior ao da rede pública, o EaD também se amplia neste último setor, particularmente por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), criada pelo *Decreto n. 5.800*, de 8 de junho de 2006. Como Mancebo e Martins (2012) apresentam, as justificativas oficiais que têm sido apontadas para um uso tão intenso das tecnologias que viabilizam o EaD, num curto espaço de tempo no ensino superior brasileiro são:

- (a) a necessidade de ampliar as vagas e matrículas nesse nível de ensino;
- (b) a baixo custo ou com mão-de-obra mais barata;
- (c) comprimindo o tempo da formação profissional, particularmente no que tange à formação de professores para o ensino básico;
- (d) ultrapassando, ainda, as barreiras relacionadas ao espaço, já que o uso das TICs [tecnologias da informação e comunicação] está posto num país de dimensões continentais e
- (e) mediante tudo isto, o imperativo de contribuir decisiva e objetivamente para a democratização do acesso ao conhecimento. (pp. 126-127)

De um modo geral, o discurso oficial e dos que defendem o uso do EaD aparece com muitos sentidos, mas, quase sempre, remetendo à expansão do sistema de educação superior, à consequente democratização do acesso e, em decorrência, à diminuição da desigualdade educacional. Aliás, esse é um argumento presente na defesa da expansão em geral, seja ela presencial ou não, graduação e pós-graduação, muitas vezes incapaz de reconhecer os problemas de uma expansão conduzida segundo um modelo de segmentação e diferenciação institucionais que remete tanto para as instituições públicas – por conta do estrangulamento do investimento, da precarização e das transformações no que tange à gestão – quanto para as privadas – na maioria, instituições com fins lucrativos, mercadologicamente orientadas e que buscam antes de tudo o lucro – a um processo com pouca qualidade (Gentili, 2007).

Além disto, Barreto (2004) demonstra como tal discurso sustenta importantes efeitos de sentido, sendo um deles fundamental, tomado como paradigma, inclusive em várias ações do MEC: o posicionamento das tecnologias como **sujeito** dos processos educativos, em um modelo que alia substituição tecnológica e racionalidade instrumental presente na flexibilização do trabalho, desqualificando o trabalho humano em nome da presença tecnológica. Essa lógica, segundo Barreto (2004), suporta a tese de que não há problema em ter menos professores e mais alunos – cancelando essa modalidade da expansão –, uma vez que o mais importante seriam os materiais educacionais disponibilizados.

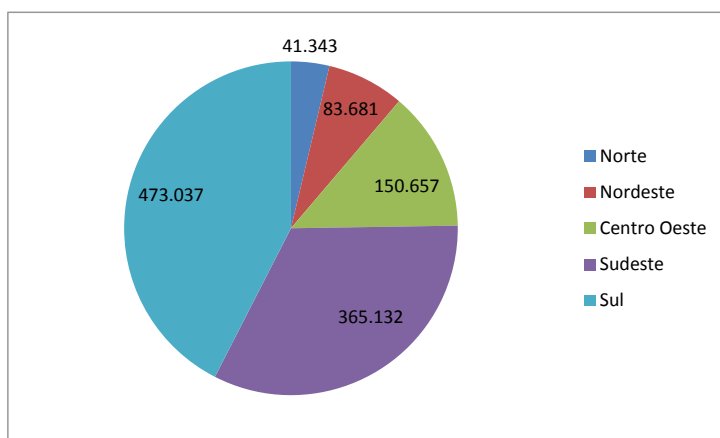
Ao se analisar a pesquisa realizada por Helene (2012), pode-se questionar ao menos três das justificativas anteriormente citadas para um uso tão abusivo do EaD. O primeiro argumento discutido pelo autor é o de que o EaD é uma solução para a falta de profissionais no país. Helene (2012) comprova, a partir de extensa análise das estatísticas oficiais, que a maior parte das vagas oferecidas no EaD vai, de fato, para áreas com menor prestígio social, com menor controle por parte de conselhos de classe e de outros órgãos ou ministérios, além do MEC, e para cursos mais “vendáveis”. Em síntese, a abertura de vagas não ocorre, necessariamente, no sentido de suprir áreas nas quais faltam profissionais e, portanto, não está relacionada às necessidades brasileiras de profissionais. Em contrapartida, no caso das instituições de ensino privado, há um enorme interesse no sentido de explorar as possibilidades mercantis do EaD, especialmente os ganhos de escala que o EaD permite. E, para isso, nada melhor do que disfarçar esse interesse na forma de uma preocupação social: a formação de profissionais de que a nação necessita.

Helene (2012) questiona ainda o argumento que designa o EaD como uma solução para a falta de professores no país. Novamente, suas análises são contundentes. Para ele, a falta de professores não ocorre “devido a uma real inexistência de pessoas formadas e nem mesmo falta de vagas em cursos de licenciatura presenciais ou de jovens interessados pela profissão” (p. 3). Mesmo nas duas áreas nas quais a carência de professores é maior, Química e Física, o que se verifica é a existência de um grande número de formados fora das salas de aula (75% a 80%). O autor conclui que “há jovens interessados; entretanto, e possivelmente alertados pelas condições salariais e de trabalho que encontrarão pela frente, grande par-

te deles abandona seus sonhos” (p. 4). Barreto (2004) complementa esta análise, ao destacar que o que está em jogo, disfarçado nas simplificações e deslocamentos presentes nos discursos das propostas oficiais de EaD, é o esvaziamento da própria formação de professores. O quadro enfrentado pelos professores, em suas recentes mobilizações, demonstra a força da luta, mas, também, a ausência de resposta às demandas por melhores condições de trabalho, ensino e formação.

O terceiro argumento desconstruído por Helene (2012) refere-se ao EaD como uma solução para a extensão geográfica brasileira. O argumento utilizado na defesa do EaD baseia-se na hipótese de que potenciais estudantes não têm acesso à educação presencial, em função da distância geográfica. No entanto, as análises apresentadas por Helene (2012) indicam que o EaD está sendo oferecido, basicamente, à população urbana. Além disso, os dados do Censo da Educação Superior evidenciam que a maior parte das matrículas de EaD estão nas regiões Sul e Sudeste, como o Gráfico 3 indica, e não nas regiões historicamente mais deficientes em termos de oferta de ensino superior.

Gráfico 3. Número de matrículas nos cursos de graduação a distância, segundo as regiões geográficas – 2012



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2013).

A conclusão de Helene (2012) é contundente:

Se pessoas não têm acesso ao ensino presencial, não é por dificuldade de deslocamento, falta de tempo ou qualquer outra razão equivalente. A principal razão para explicar a “dificuldade de acesso” é a simples inexistência de vagas nas universidades públicas no Brasil. (p. 5)

Considerações finais

Preliminarmente, devemos considerar que nos processos de estudo, ensino e aprendizado não devemos abrir mão de nenhuma possibilidade ou recurso. Assim, consideramos importante o uso de aulas expositivas, laboratórios, estudos individuais ou em grupo, leituras variadas, listas de exercício, visitas a museus, consultas a bibliotecas e até recursos do EaD (Helene, 2012). O problema com as políticas de uso do EaD, ou seja, com o modelo hegemônico de EaD, reside exatamente no fato de pretender que o processo de ensino/aprendizagem ocorra somente através dessa estratégia, ignorando, como mostra Barreto (2004), o ponto fundamental: as condições necessárias para a apropriação das TIC's. Afirma a autora: “o horizonte precisa ser a interação maior: a discussão (das informações coletadas e dos processos vividos) para o confronto dos diferentes percursos (individuais), visando à produção (coletiva) de sínteses integradoras que extrapolem conteúdos específicos previstos” (Barreto, 2004, p. 1192).

Considerando o que Barreto (2004) alerta, é possível criticar alguns aspectos no uso do EaD, que, inclusive, aprofundam a desigualdade educacional:

1. O fato de o EaD se desenvolver fora do ambiente universitário onde ocorre uma série de atividades extremamente importantes para a formação geral (seminários, palestras, eventos culturais etc.), embora se reconheça que, no que tange ao ensino presencial, o acesso e a vivência dessa cultura universitária não esteja, também, igualmente acessível a todos os matriculados. É o caso dos alunos dos cursos noturnos que trabalham durante o dia, por exemplo, ou mesmo dos estudantes matriculados em IES não-universitárias.

2. O fato de o EaD privar os estudantes, muitas vezes, de boas bibliotecas, do contato pessoal com outros estudantes e professores da mesma área de formação ou de outras áreas. O que se afirma não é o contato presencial por si mesmo, mas o convívio com outras concepções, outras visões, a prática social e coletiva estabelecida no cotidiano de uma instituição escolar.

3. A pressuposição de que o processo de ensino e aprendizado ocorre, majoritariamente, na casa do estudante, que raramente detém um bom ambiente de estudo – boa conexão com a internet, um bom equipamento, um espaço para estudar sem interferências de qualquer tipo –, em especial jovens das camadas menos favorecidas.

4. A desconsideração da situação de precariedade da formação que a imensa maioria dos jovens recebeu no ensino médio, o que lhes impede de continuar seus estudos em nível superior sem sólida ajuda presencial, o que pode, de alguma forma, ajudar a explicar os problemas de terminalidade encontrados, em pesquisa que realizamos no âmbito do Consórcio CEDERJ, por exemplo.

5. O fato de o EaD quebrar “a unidade constituída por ensino-aprendizagem, em nome de uma suposta valorização do segundo elemento do par, apagando o território do ensino, do exercício cotidiano do trabalho docente” (Barreto, 2003, p. 282).

Como vimos, o EaD, no discurso oficial, é apresentado como uma modalidade de ensino que pode resolver a desigualdade. Ao contrário, concordamos com autores que consideram que o uso do EaD, do modo como está sendo praticado no país, levará a reduzir ainda mais o aproveitamento da capacidade intelectual de estudantes a ele submetidos e não resolverá o problema da desigualdade, mas introduzirá novos processos em sua reprodução.

Trata-se de uma dinâmica já denominada por alguns de “exclusão includente”, como bem define Gentili (2009). Com esse conceito, o autor pretende chamar a atenção para a importância de se pensar o conjunto de dimensões que estão presentes em todo processo de discriminação, de desigualdade e, conseqüentemente, a relevância de se construir processos de inclusão através de decisões políticas, que estejam orientadas

a reverter as múltiplas causas da desigualdade e “não somente algumas delas, particularmente as mais visíveis” (Gentili, 2009, p. 1061).

Assim considerando, devemos reiterar que aqueles que estão excluídos do direito à educação superior não estão excluídos somente por permanecerem fora desse sistema, “mas também por formarem parte de um conjunto de relações e circunstâncias que os afastam desse direito, negando ou atribuindo-lhes esse direito de forma restrita, condicionada ou subalternizada” (Gentili, 2009, p. 1062).

Trata-se do que o mesmo autor denomina de “universalização sem direitos” (p. 1064), pois garante o acesso, mas com condições rebaixadas, o que inclui a qualidade do ensino que é oferecido. No caso do EaD, essa problemática tem significado, inclusive, a profunda dificuldade dos estudantes em acompanhar seus cursos e concluir suas formações. Em pesquisa que estamos realizando no Centro de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro – Consórcio CEDERJ – chocou-nos o resultado de terminalidade dos cursos de EaD: até 2012, somente 17,2% dos ingressantes concluíram seus cursos.

Num contexto de “universalização sem direitos”, a expansão do sistema de ensino superior ocorre, mas mediante a constituição de instituições ou modalidades de ensino heterogêneas, uma “intensa dinâmica de segmentação e diferenciação institucionais, que concede aos sujeitos que transitam pelos circuitos que constituem esses sistemas um *status* e um conjunto de oportunidades altamente desiguais” (Gentili, 2009, p. 1064), em suas condições de acesso a recursos, no perfil dos docentes que neles atuam, no tipo de estudantes que convocam, na distribuição desigual das oportunidades e dos bens simbólicos, tanto quanto ocorre na distribuição dos bens econômicos em toda sociedade capitalista (p. 1070).

Para finalizar, portanto, a grande questão que fica pendente é: como fazer para elevar as possibilidades de dispor de condições de vida digna para todos, o que inclui a expansão e o direito à educação superior? Como garantir, enfim, a radicalização da humanidade de homens e mulheres que promovam o desenvolvimento omnilateral de todos? Consideramos, só para iniciar o debate, que esta utopia somente pode ser apreendida, analisada e quiçá realizada, se for levada em conta a contradição central em processo: o modo de produção capitalista e a necessidade de sua superação!

Referências

- Barreto, R. G. (2003). Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. *Educação e Pesquisa*, 29(2), 271-286.
- Barreto, R. G. (2004). Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. *Educação & Sociedade*, 25(89), 1181-1201.
- Bourdieu, P. (2007). *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk.
- Castel, R. (2000). As armadilhas da exclusão. In R. Castel, L. E. W. Wanderley, & M. B. Wanderley (Orgs.), *Desigualdade e a questão social* (2ª ed., pp. 17-50). São Paulo: Educ.
- Frigotto, G. (2010). Exclusão e/ou desigualdade social? Questões teóricas e político- práticas. *Cadernos de Educação*, 37, 417-442.
- Gentili, P. (2007). *Desencanto y utopía: la educación en el laberinto de los nuevos tiempos*. Caracas: Centro Internacional Miranda.
- Gentili, P. (2009). Direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. *Educação & Sociedade*, 30(109), 1059-1079.
- Helene, O. (2012). Ensino à distância não é uma solução, e sim outro problema a ser superado. *Revista da FEPESP*. Acesso em 30 de janeiro, 2014, em http://www.fepesp.org.br/revista_corpo2.asp?id=2098&moda=013&contexto=&area.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2013). *Sinopses estatísticas do Censo da Educação Superior: 1995 a 2012*. Acesso em 30 de janeiro, 2014, em <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>.
- Mancebo, D. & Martins, T. B. (2012). Expansão do ensino a distância: pressupostos para sua análise e marcos regulatórios. In D. Mancebo & J. R. Silva (Orgs.), *Trabalho docente e expansão da educação superior brasileira* (pp. 117-136). Rio de Janeiro: EDUERJ.
- Mancebo, D., Vale, A. A., & Martins, T. B. (no prelo). Políticas de expansão da educação superior no Brasil: 1995-2010. *Revista Brasileira de Educação*.
- Martins, C. B. (2009). A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educação & Sociedade*, 30(106), 15-35.
- Martins, C. B. & Velloso, J. (2002). Balanço: as universidades privadas no contexto do ensino superior brasileiro contemporâneo. In L. Heymann & V. Alberti (Orgs.), *Trajatórias da Universidade privada no Brasil: depoimentos ao CPDOC-FGV* (pp. 798-827). Brasília, DF: CAPES; Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/ CPDOC.

Oliveira, F. (2001). A face do horror. In J. R. Silva & V. Sguissardi (Orgs.), *As novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudanças na produção* (pp. 7-14). São Paulo: Cortez.

Romanelli, O. de O. (2007). *História da educação no Brasil* (32ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Da epistemologia às ecologias cognitivas: recolocando o problema do conhecer e do conhecimento psi

Etiane Araldi

Introdução

O presente trabalho discute a contribuição dos estudos das ecologias e políticas cognitivas na colocação e recolocação do problema do conhecer e do conhecimento psi. Parte dos estudos da cognição e do conhecimento de Virgínia Kastrup, Francisco Varela, Humberto Maturana, Pierre Lévy, Bruno Latour e da pesquisa de mestrado realizada pela autora sobre as experiências de formação de estudantes de graduação em psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Nesta pesquisa, inspirada pelo método da pesquisa-intervenção e pelas metodologias de primeira pessoa, solicitou-se aos oito estudantes participantes que descrevessem o que faziam nas diferentes práticas de formação – de estudos, pesquisa, estágio – a partir da escrita desta experiência e posterior compartilhamento em grupos coordenados pela pesquisadora¹.

A partir das distinções dos estudantes e do diálogo com os autores referidos, foram produzidas articulações em torno de três problemas que permeiam o conhecer e o conhecimento nesse campo: a relação dos psicólogos com as diferentes psicologias e as escolhas teóricas; a produção dos planos da teoria e da prática na formação profissional e a relação entre ciência e experiência na pesquisa em psicologia.

As peculiaridades da relação teoria e prática na Psicologia

“Na teoria é uma coisa, já na prática...”. Esse é um enunciado cotidiano em diferentes situações, contextos e lugares. Ao seguirmos o modo

¹ Parte da pesquisa aqui apresentada foi publicada em Araldi, E., Maraschin, C., e Diehl, R. (2014). Por um modo mais incorporado de explicar o fazer do psicólogo. *Revista Psicologia: Ciência e Profissão*, 34(2), 420-443.

como esse e outros discursos sobre a teoria e sobre a prática são utilizados, encontramos algumas significações possíveis para uma e outra palavra. A teoria, por exemplo, ora aparece como a parte prescrita de um trabalho, aquilo que deve ser feito, como em enunciações “em teoria, é assim”, contrastando com a prática, associada ao vivido e àquilo que poderíamos denominar como o trabalho real; ora converte-se num plano abstrato, “isso é apenas teórico”, correspondendo àquilo que não existe concretamente.

No campo das discussões sobre a formação acadêmica profissional, a prática costuma expressar o plano do trabalho, em oposição ao do estudo. Associa-se a teoria à universidade e a prática aos estágios, ao trabalho e à profissão. A prática é como é, a teoria é como deveria ser. A prática é real, a teoria, ideal. Dizer “na prática” é quase como dizer: “na realidade” ou “na verdade”, ou ainda, “à parte as idealizações teóricas, na prática funciona assim”. Mas, sobretudo, o que esses discursos produzem é a ideia de que teoria e prática são coisas, fazeres, registros diferentes. Entretanto, diz-se que deveriam coincidir, aproximarem-se, como preconiza o discurso que trata como problema a “distância entre teoria e prática”, em seus mais variados níveis e esferas da vida.

Na psicologia, essa relação (teoria e prática) toma uma forma bastante peculiar. Dada a ambiguidade do objeto e da técnica do psicólogo, somada à divisão do campo entre diferentes psicologias, cada qual com concepções epistemológicas e metodológicas específicas, acostumou-se a aceitar que a teoria é a prática do psicólogo, sendo os conceitos ferramentas de trabalho e a escolha teórica um passo necessário para que o profissional se constitua enquanto tal e para que suas intervenções sejam legitimamente designadas psi. Por vezes, também se considerará que o próprio psicólogo é a sua teoria, quando esses profissionais acrescentam, aos seus sobrenomes, o dos autores com os quais trabalham: freudiano, piagetiano, foucaultiano. E, não raro, um psicólogo é confrontado com a pergunta: “tá, e você é humanista, psicanalista ou cognitivista?”.

Supõe-se, ainda, que as práticas desse profissional só podem ocorrer amparadas por uma teoria. Os pressupostos direcionariam as práticas, não sendo possível prescindir da teoria nessa profissão. Na referida pesquisa realizada com os estudantes de graduação, em dado momento, uma estudante chega à seguinte constatação:

Regina²: *eu acho que isso diferencia a psicologia enquanto área de atuação de outras, assim, né... Porque a tua... não sei se é bem a tua opinião, mas o teu posicionamento vai direcionar tua prática, o que pode não acontecer, por exemplo, se tu tá inserido num sistema de computação que tu vai seguir um protocolo, sabe? Claro que na psicologia não é livre, mas tu tem um atravessamento muito forte de ti, assim.* (Regina, Grupo 1, terceiro encontro, em 20/06/2011) [grifos nossos]

Na afirmação de Regina, coloca-se a questão do atravessamento do psicólogo enquanto pessoa, com suas opiniões e crenças, em seu trabalho, de modo que seria preciso ter clareza de seus posicionamentos para poder atuar e espera-se que os pressupostos axiológicos das teorias esclareçam essas posições. Esse é o argumento ético invocado para justificar a necessidade da escolha teórica do psicólogo, além do argumento epistemológico: as teorias possuem diferentes pressupostos, concepções de sujeito, visões de homem e de mundo irreconciliáveis e, logo, não podem ser misturadas em uma mesma prática.

Na esteira dessa ideia, supõe-se que as práticas de um psicólogo psicanalista, por exemplo, possam ser deduzidas diretamente da teoria psicanalítica, sendo o trabalho do psicólogo em determinada contingência comumente descrito segundo as teorias que supostamente lhe dariam sustentação. Mais ainda, nas discussões sobre psicologia – quando os psicólogos se perguntam pelo seu conhecimento – não raro nos deparamos com debates históricos e epistemológicos, sendo a epistemologia, nesses momentos, entendida como as diferentes correntes teóricas que constituem o campo psi, como se a pergunta pelo conhecimento passasse apenas por aí, pela teoria e pelos pressupostos.

Figueiredo (2009, p. 17) relaciona o “estado um tanto caótico e inevitavelmente desarticulado de qualquer currículo de formação em psicologia” às condições históricas desse campo científico e profissional, indicando o estudo da história e epistemologia da psicologia como forma de compreender e transformar essa realidade. Em nosso trabalho, enfatizamos o sentido inverso: o estudo desses processos de formação caóticos e desarticulados, para compreender a psicologia que temos e que vimos produzindo historicamente.

² Os nomes dos estudantes são pseudônimos inventados por eles mesmos.

O psicólogo enquanto espectador do conhecimento

Flávio, discorrendo sobre o agir e o pensar na Psicologia:

É que na verdade tem essa coisa assim da ruminação, né... É que quando a gente tá no estágio... Ontem mesmo a gente tava lendo um texto sobre empoderamento, que é um termo muito questionado [fala um pouco sobre empoderamento e saúde pública e cidadania] e eu tava fazendo um trabalho sobre isso. Isso ontem, né. Daí hoje de manhã eu fui pro estágio e eu tava acompanhando a reunião de equipe. E se tava discutindo um caso... E bom, e aí eu vi várias coisas ali, assim... Coisas que tavam indo contra a ideia de promoção da saúde e empoderamento... [conta o caso] E aí eu fiquei com várias inquietações ali, eu ali estagiário, sentadinho, e minha supervisora não tava ali... E aí depois ela chegou e pontuou algumas coisas assim, né, e aí eu: ah, obrigado! [respirando aliviado] Porque eu fiquei ali na minha, só escutando e pensando... [fala do que estava pensando, sobre o cuidado entendido como favor ou como direito do usuário] Mas daí eu fiquei só ruminando, tu lê as coisas e fica assim, bah... Mas eu fiquei na minha... Então talvez seja um pouco assim essa coisa do pensar e do agir, né... O agir seria quando tu faz conhecer aquilo que tu pensa. (Flávio, terceiro encontro do Grupo 1, em 20/06/11)

Já no início do século XX, o filósofo John Dewey (1929) questionava o que ele denominou como a teoria do espectador do conhecimento. Segundo essa concepção, dominante nas sociedades ocidentais, conhecer seria o resultado da observação, por parte de um sujeito, de um objeto fixo e independente do observador, supondo um conhecedor passivo diante de um mundo que lhe é anterior e que não é afetado por seu ato de observar (Dewey, 1929). Ian Hacking, em entrevista recente, define a teoria do espectador do conhecimento como “a ideia de que todo o nosso conhecimento a respeito do mundo é obtido através do pensamento e do olhar” (Caliman & Almeida, 2009, p. 468). Dewey (1929) ainda associará a teoria do espectador do conhecimento a um modelo “fotográfico” de apreensão da realidade.

Parece-nos que, no discurso dos estudantes pesquisados, essa ideia se faz bastante presente. Flávio e seus colegas, em suas colocações, ainda parecem supor a existência de: (a) uma realidade, que pode ser vista de diversas maneiras; (b) um si relativamente estável do psicólogo; (c) um

trabalho racional de questionar sua própria percepção, entendido como pensar sobre o que se vê e produzir leituras sobre isso; e (d) a possibilidade de externá-las ou não. Enfim, o trabalho do psicólogo praticamente é descrito como um trabalho de pensamento ou teórico, no sentido como tradicionalmente o concebemos no ocidente: em oposição ao fazer e enquanto visão de mundo. Além disso, no excerto no qual o estudante traz a questão da ruminação, verifica-se uma atitude literalmente de espectador, uma posição analítica quase passiva: “eu fiquei ali na minha, só escutando e pensando”.

Já dissemos que o termo visão de homem e de mundo é frequente usado quando a questão é a escolha teórica do psicólogo. Às vezes usa-se a ideia de lentes como metáfora: haveria o mundo e diferentes lentes teóricas para vê-lo. Novamente, o modelo fotográfico de colocação do problema do conhecimento.

Comentamos também que a escolha de uma visão de homem e de mundo seria necessária à atuação desse profissional, dada, justamente, aquela questão trazida por Regina de que, na psicologia, “o teu posicionamento vai direcionar tua prática”. Ao reconhecerem que há “um atravessamento muito forte de ti” na profissão, psicólogos parecem abrigarem-se em suas teorias para fundamentar suas práticas, evitando que elas estejam apoiadas apenas em suas crenças pessoais, remetendo ao velho medo da psicologia de ser confundida com o senso comum e não ser reconhecida como prática científica.

Segundo Dewey (1929), a teoria do espectador do conhecimento foi mesmo acompanhada, na epistemologia, pela busca de um fundamento para o conhecimento. Afinal, quando se supõe um sujeito e um mundo prévios à experiência de conhecer, como saber se o conhecimento que se tem do mundo é válido ou não? A seguinte passagem de Latour (2008) desdobra bem o problema produzido a partir de tal concepção do conhecer e do conhecimento:

Neste ... modelo, há um corpo, correspondente a um sujeito; há um mundo, correspondente aos objectos; e há um intermediário, correspondente à linguagem que estabelece ligações entre o mundo e os sujeitos. Se recorrermos a este modelo, ser-nos-á extremamente difícil tornar dinâmica a aprendizagem pelo corpo: o sujeito está «ali dentro do corpo» como uma essência definida e a aprendizagem não é necessária para a sua existência;

o mundo está fora do corpo, ali, e afectar os outros não é necessário para a sua essência. Por sua vez, os intermediários ... desaparecem mal seja estabelecida a ligação, porque o seu papel é apenas esse, conduzir uma ligação. Mais importuna será a qualificação da própria ligação: se usarmos o modelo sujeito-objecto, seremos tentados a questionar quão exacta é a percepção. (Latour, 2008, p. 41)

Diferentes autores contemporâneos, como Bruno Latour, têm retomado a crítica feita por Dewey (1929) e buscado, assim como ele, recolocar o problema do conhecer e do conhecimento³ não mais em termos de representação, e, sim, de ação. É o que faz, no campo da cognição, a teoria da enação de Francisco Varela e, sobretudo, a biologia do conhecer de Humberto Maturana, em parte desenvolvida em parceria com Varela.

Como modo de deslocar-se daquilo que Dewey (1929) expressou com sua teoria do espectador do conhecimento, Maturana (1999) propõe a investigação das origens biológicas do observador e do observar. Embora Maturana não faça referência a Dewey em seu trabalho, sua caracterização do “caminho explicativo da objetividade sem parênteses” remete àquilo que Dewey denominou como “teoria do espectador do conhecimento”. Segundo Maturana, quando o observador “aceita suas habilidades cognitivas enquanto tais como suas propriedades constitutivas” (Maturana, 1999, p. 248) e não investiga suas origens biológicas, acaba por assumir que “a existência acontece independentemente do que ele ou ela faz, que as coisas existem independentemente de se ele ou ela as conhece”.

Contrariamente a esse modo de colocar o problema do conhecer e do conhecimento, Maturana postulará a importância da consideração do observador. Segundo o autor, “já estamos na experiência de observar quando começamos a observar nosso observar” (Maturana, 2001, p. 125). Levar em conta essa recursividade é importante, porque não podemos nos situar em algum lugar fora da nossa experiência para explicá-la. Mesmo se quisermos explicar algo que esteja supostamente “fora” de nós, essa impossibilidade se impõe, porque só podemos observar a partir da nossa condição de seres humanos. E, segundo Maturana (2001, p. 125),

³ Utilizamos a expressão “recolocar o problema” com o sentido trabalhado por Kastrup (1999) em seu trabalho sobre a cognição, enquanto possibilidade de, mais do que solucionar problemas dados, buscar as condições de sua formulação e reformulação.

essa condição é a de seres biológicos imersos na linguagem, a qual impede que acessemos qualquer mundo independente de nossa experiência: “nós já nos encontramos na linguagem, fazendo distinções na linguagem, quando começamos a refletir na linguagem sobre o que fazemos, e como fazemos o que fazemos ao operar como animais linguajantes”.

Já Francisco Varela, em sua teoria da cognição enativa, retoma os termos utilizados por John Dewey no início do século XX para abordar aquilo que, para ele, seriam diferentes tipos de conhecimento: a distinção *know how* e *know what*. Para Varela (1996), a maior parte de nossa vida se constitui por meio de conhecimentos do tipo “saber como”: falamos, andamos, comemos de forma imediata, sem necessariamente realizarmos um juízo racional prévio a cada uma dessas ações. No entanto, também experimentamos um tipo de conhecimento que se dá pelo julgamento abstrato, por uma espécie de “saber sobre”, que se pergunta sobre as coisas (ou mesmo sobre si) e tenta explicá-las por meio de uma atitude reflexiva e racional. No entanto, segundo o autor, embora esse tipo de conhecimento racional, consciente e intencional (o *know what*) seja acionado apenas em situações nas quais nosso conhecimento de tipo imediato (o *know how*) falhe, a cultura ocidental convencionou compreender este último como atitudes reflexas, simples, como conhecimento tácito, hierarquicamente inferior ao nosso conhecimento de tipo abstrato e lógico.

Desse modo, a crítica epistemológica que acompanha a teoria da enação se dirige à idealização – que Varela (1996) atribui à cultura ocidental moderna – da abstração, da generalização, enfim, da função transcendental (no sentido de ir além das experiências comuns e cotidianas) que supomos como características dos “bons” e “verdadeiros” conhecimentos. Segundo Varela, Thompson e Rosch (2003, p. 46): “é pelo fato da reflexão em nossa cultura ter sido apartada de sua vida corporal que o problema mente-corpo tornou-se um tópico central da reflexão abstrata. ... A reflexão é tida como sendo estritamente mental, e assim surge o problema de como ela pode estar ligada à vida corporal.”

Na descrição de Flávio, vemos o fazer psi ser descrito em termos de racionalização, leitura, ruminação, parecendo que não seria o corpo do psicólogo que estaria presente nas situações de intervenção psi. Ao contrário, seria uma mente reflexiva e desincorporada, habitada por suas leituras e conceitos. Tudo se passaria como se o conhecimento fosse um

produto individual que é incorporado a partir de uma exterioridade teórica/abstrata que fornece “lentes” para ler uma realidade independente.

Uma passagem de nossos encontros com os estudantes expressa como a distinção entre os planos da teoria e da prática pode coincidir com a diferença entre “saber sobre”⁴ e “saber como”. Em determinada ocasião, um estudante contava aos demais sua observação sobre o saber psi prático que tinham os neurologistas de seu local de estágio, enquanto ele tinha mais o teórico. Ao ser questionado pela pesquisadora sobre qual seria a diferença entre esses dois saberes, responde: “*pra mim é até bem claro, o saber teórico é aquilo que eu li em algum lugar, e o prático é o que eu precisei sentir na carne, assim*” (Agamenon). Continua dizendo que, naquela situação com os neurologistas, também tinha sentido o que eles sentiam, mas, como também já tinha lido sobre aquilo, achava que seu saber era mais claro que o deles, porque tinha lido e tinha visto aquilo acontecer, e eles dificilmente leram sobre:

Alguém pode até ter falado pra eles, mas foi um troço meio... Sabedoria oral, assim, sabedoria popular na neurologia. E a diferença entre o meu conhecimento teórico e o prático deles era uma certa informação: o que eles viram em 20, 30 anos de neurologia, eu vi resumido em alguns livros e que eu poderia explicar teoricamente, e certamente os caras poderiam explicar teoricamente também, eles têm estudo, mas possivelmente não com essa mesma clareza que eu... Mas, ao mesmo tempo, eu acho que tem coisas que eles aprenderam na prática e eu não, que eles saberiam identificar com muito mais clareza do que eu, mesmo que eu tivesse lido, porque é aquela coisa do incorporar, tá no organismo isso, eu vejo e já bateu, já sei o que fazer... Não tem muita dúvida. E para mim é algo: eu nunca vi isso na vida, que que eu faço? Ah, mas eu li... Tem que ter um certo piloto automático, acho que essa é a questão. (Agamenon, Grupo 2, primeiro encontro, em 09/06/11)

Na fala de Agamenon, parece que a prática está relacionada com esse saber de organismo, automático, incorporado, enquanto o saber teórico é o da explicação, uma espécie de saber depurado e formal que permitiria guiar a ação na prática, ou seja, um “saber sobre” em oposição ao “saber como”. No entanto, Varela (1996) defenderá que estamos

⁴ Sabemos que a tradução correta de *know what* é “saber o quê”, mas parece-nos que a expressão “saber sobre” traduz melhor, em nossa língua, aquilo a que Varela (1996) se refere em sua conceitualização acerca desse modo de conhecer.

sempre em um domínio imediato de ação, nunca seríamos capazes de transcender as contingências, mesmo quando estamos em práticas como a reflexão e a teorização. Desse modo, a teoria só poderia ser considerada enquanto prática, embora, é claro, de tipo diferente, se comparada com uma ação de intervenção psi. Mas onde residiria essa diferença? O estudante dá uma pista: “o saber teórico é aquilo que eu li em algum lugar e o prático é o que eu precisei sentir na carne”.

Se concordarmos com Varela (1996), teremos que discordar que a carne é o que distinguiria o saber prático, já que o teórico também exige um corpo. Contudo, não é por acaso que o estudante associa o corpo ao plano do trabalho psi e a leitura ao teorizar.

Seguindo a linha da teoria da enação, segundo a qual conhecer é agir e não representar, atentaríamos para os diferentes fazeres, incluindo emoções e gestos, que estão em jogo nas atividades de trabalho, estágio, e nas de estudos, leituras e pesquisas em psicologia. Ou então, perguntaríamos: que corpo é o corpo que faz intervenções psi? E que corpo é o corpo que lê?

O recurso ao trabalho do filósofo da técnica, Pierre Lévy, é importante para elucidar outra faceta dessa questão. Esse autor inscreve as transformações tecnológicas decorrentes do advento da informática na continuidade da história de outras tecnologias que foram, sobretudo, tecnologias da cognição (ou tecnologias da inteligência). Com bastante propriedade, Lévy (1993) mostra como certas formações do pensamento que atribuímos muito facilmente ao plano abstrato das ideias dependeram, em grande medida, de certas tecnologias, objetos concretos, da cultura. É esse o caso de tradições filosóficas, como a lógica, o racionalismo e a própria noção de teorias, sobre os quais, embasado em trabalhos de outros autores, Lévy (1993) afirma terem sido possíveis apenas graças à existência de técnicas como a escrita. Essa tecnologia permitiu que experiências passassem a ser comunicadas de modo descolado das contingências de sua produção, através dos textos, sendo, por isso, condição de possibilidade para processos como a abstração.

A escrita, por sua vez, só foi encontrada em culturas que já haviam inventado a agricultura, permitindo a hipótese de que teria sido necessária uma determinada relação com o tempo – que concebesse, por exemplo, os tempos da plantação, da espera, da colheita – para que surgisse a

escrita como necessidade, sendo ela, também, marcada pelo tempo linear da agricultura. Sem esses acontecimentos, bastante objetivos, teria surgido a História como forma de conhecimento? Possivelmente não.

A partir da análise de exemplos como esse, Lévy (1993, p. 133) lança a questão: “qual a relação entre o pensamento individual, as instituições sociais e as técnicas de comunicação?”. Sua proposição é que a inteligência humana seja sempre situada dentro de uma ecologia cognitiva, que agencia sujeitos, instituições e tecnologias.

As considerações do autor levam-nos a atentar, com relação à distinção entre saber prático e saber teórico, para as diferentes tecnologias da inteligência envolvidas em um domínio e outro. No fazer acadêmico e teórico, percebe-se fortemente a predominância de técnicas como a leitura e a escrita, que exigem uma atitude mais solitária, introspectiva e, por que não, ruminante. Já no fazer do trabalho psi e dos estágios, os encontros com o outro ganham força, poucas ferramentas concretas entram em jogo, levando a crer que o instrumento do trabalho psi é seu corpo nu e cru. E, de fato, pode-se dizer que é. Mas também existe o outro, as instituições, os quais, curiosamente, pouco são considerados quando o assunto é o problema do conhecer e do conhecimento psi, especialmente quando ele é tratado como questão de teoria e conceitos. Em diferentes momentos, e de diferentes modos, os estudantes trouxeram a percepção da adoção de uma postura analítica e reflexiva que nem sempre os ajuda a intervir nas situações concretas de trabalho, como se pode observar nos dois excertos de diálogo que seguem:

EXCERTO 1:

Fenix: Eu ia dizer, essa coisa do encontro, que a gente tava dizendo... Porque é muito mais difícil na prática, né? E daí eu fiquei pensando que a gente na formação vê muito, estuda muito e tal, sobre ouvir, né? Sobre ouvir... Sobre como tu escuta aquilo, e um pouco sobre como tu devolve, mas não muito também, né? [risos] Escutar é importante, como tu escuta, como tu interpreta, como tu analisa, como tu relaciona... Tu pode fazer várias coisas com aquilo que tu tá escutando, né? Como tu pergunta, até, né? Pra investigar outras coisas e tal... Mas como que tu vai devolver isso pra pessoa, entendeu? Alguma coisa, alguma coisa, entendeu? A pessoa vai buscando alguma coisa... Não que tu vai dar o que ela tá buscando, porque isso também faz parte do processo terapêutico ali, né e tal, mas... Sabe... Um gesto,

assim, mínimas coisas, assim, como é que tu vai falar pra pessoa? Porque às vezes eu me vi, assim, falando e a pessoa dizia: “oi? [risos] tu pode falar, assim, numa língua que eu entenda?”. Porque não, porque às vezes a gente começa a falar em demanda e bla bla bla, daqui a pouco sai uns termos técnicos, que tu não percebe, sabe? Ou fala rápido... Eu falo meio embolado assim... Porque tu tá falando para ela um monte de coisa nova, sabe? Diferente pra ela, num palavreado que não é muito o que ela tá acostumada a ouvir... Sabe? Por que a gente não tem uma cadeira de expressão, por exemplo? Expressão corporal, de fala, de devolução, de... Sabe? Psicólogo não pode ser uma múmia, né! Ele tem que ser assim meio socializado, não sei. (Fenix, Grupo 1, primeiro encontro, em 06/06/11)

EXCERTO 2:

Fenix: Eu acho, também, que o tempo inteiro a gente fica tentando achar o significado... Às vezes não tem, sabe? Não tem!

Regina: Exatamente! Ou tem e a gente não precisa olhar pra ele...

Fenix: A gente tem que tentar parar de analisar o tempo inteiro.

Regina: É, porque, quando tu tá analisando... Questões grupais, por exemplo, tu tá num outro plano, tu tá vendo de cima... [fala um pouco mais dessa condição de coordenador que tem que ter a visão “ampla”, “de cima”, mas que também “tá ali dentro”] E isso eu acho muito complicado.

Fenix: O problema é que isso ativa um monte de coisas... Quando tu começa a perceber essas nuances... Mas te dá raiva também, sabe? E daí isso é enlouquecedor, porque o que que tu faz com tudo isso, né? Tu sabe o que tá errado, tu sabe identificar, só que... Tá, segunda parte, como é que tu vai... Que que tu faz com isso, entendeu?

Fenix: Como tu acessa? Como tu acessa acho que é o difícil.

Flávio: O que eu acho mais curioso é que não tem muita gente preocupada com isso na psicologia... Com o acessar... Mas eu não sei distinguir, assim... Acho que pra mim isso é uma grande questão... Descobrir, assim, qual é o alcance da tua intervenção? Porque eu acho que a maior parte das intervenções que a gente faz tende pra essa coisa do entendi, ah, eu entendi... Bom, e quantos entendimentos tu tem que ter pra que um dia tu chegue

a um acesso, digamos assim? Que alguma coisa ali opere, que gere uma transformação mesmo, assim... E talvez isso não dependa da nossa prática só, mas do sujeito que tá na tua frente... Mas é, não sei, assim... Não sei avaliar. (Grupo 1, segundo encontro, em 14/06/11)

A sensação de Fenix, de que se aprende muito a escutar, analisar, fazer relações, um pouco a perguntar e nada sobre como “devolver” ou sobre o “encontro”, somada à discussão trazida por Flávio sobre a ruminação, o “só escutando e pensando”, pode denotar, a nosso ver, que o foco do ensino de psicologia poderia estar se centrando, sobretudo, no desenvolvimento das habilidades do teórico, enquanto o fazer em jogo nas situações de intervenção psi é um pouco (ou muito) diferente. Ou ainda, que se forma para o interesse de compreender, mais do que de intervir, possivelmente relacionado à interpretação clássica que fazemos do conhecimento científico como representação da realidade e não como produtor de mundos (Ian Hacking, em Caliman & Almeida, 2009).

Além disso, o uso de metáforas relacionadas às tecnologias de produção e apreensão de teorias são bastante frequentes na explicação do que se faz em psicologia. Quando os estudantes utilizam o termo “leitura” para descrever suas ações em situações nos estágios, também teríamos a incorporação de uma ação tradicionalmente ligada ao fazer teórico e acadêmico sendo transposta, “tacitamente”, para o nível que os estudantes denominam como prático, o do trabalho psi. Como se o “saber como” desenvolvido com a prática acadêmica de teorizar fosse levado, não sem conflitos, para a de intervir como psicólogo.

Perguntamos ao leitor: o fazer psi é pensar? Ou ainda, será que leríamos os pacientes e grupos da mesma maneira como lemos um livro ou um artigo de psicologia?

Sobretudo, o que esses discursos indicam é que o plano dito “das práticas”, o das intervenções psi, não tem sido representado pelo discurso acadêmico e sua centralidade da teoria e das “leituras”. A conversa com os estudantes naquela ocasião do primeiro excerto parece seguir nesse sentido:

Fenix: Porque tem coisas que tu percebe, e talvez seja importante mesmo, mas naquele contexto... E seja até um direito da pessoa, mas não é uma coisa assim que tu vai dizer na lata, na primeira vez, sabe... Tu não tem

vínculo ainda... Mas ninguém te diz isso, na graduação... Ninguém te diz! Tu vai ter que chegar e perceber que tu tá falando um monte de coisa, que tu tá enchendo a pessoa de informação... Daí, depois, que tu sai com uma sensação incômoda, assim, daí tu fica, bah... Talvez eu... Né? Bombardeei ela... [risos] Não devia ter ido por aí.

Flávio: E isso que é o mais engraçado, porque a gente tem esse registro nos textos, tá escrito que o psicólogo vai usar sim a sensibilidade, transferência e contra-transferência e o caramba... E não tem formação nesse sentido... Como a academia pode dar conta disso? Porque isso é vivência, isso é experiência. (Grupo 1, primeiro encontro, em 06/06/11)

Isso anuncia uma cisão muito interessante verificada nos encontros com os estudantes, a de que o estágio não faz parte da graduação. Esta última fica identificada com as aulas, os textos, as teorias, enquanto o estágio se apresenta como o campo da vivência e da experiência. Nem parece que o estágio faz parte do currículo em colocações como “na graduação não há nada de vivência” ou em outras mais sutis, como a de Fenix que, em certa ocasião, afirmou ter feito um escrito “a partir da prática, do estágio, sem muita reflexão sobre o curso”. Se no estágio há vivência e ele faz parte do curso, como não haveria vivência na graduação?

Mas também poderíamos pensar se vivência é a melhor palavra para designar aquilo que parece que se tem mais no estágio. Estudar não seria também uma vivência?

Algo interessante das análises de Lévy (1993) é que elas apontam para a imbricada relação entre os instrumentos utilizados para conhecer e o conhecimento que se tem. O que nos encaminha para supor que esse modo de conhecer analítico e ruminante distinguido pelos estudantes tenha relação com a forte associação entre universidade e cultura escrita. No caso das universidades brasileiras, uma cultura escrita acen-tuadamente atravessada pela abstração, na forma das teorias importa-das e textos que comunicam experiências distantes, os quais marcam o conhecer e o conhecimento universitário em nosso país. Desse modo, talvez seja o nível das ecologias cognitivas e das tecnologias da intel-igência aquilo que distingue o que normalmente denominamos como teoria e como prática, e não que uma seja vivencial e a outra não. Am-

bas supõem uma vivência e uma incorporação, um *know how*, mas são diferentes os processos corporais e experienciais necessários ao fazer acadêmico – leitura, reflexão, entendimento, explicação – daqueles exigidos no plano do trabalho psi – relações humanas, encontro, “acessar” e “devolver”. Nesse nível, sim, de fato, na teoria é uma coisa e, na prática, é outra.

Entre ciência e experiência

Segundo Boaventura de Sousa Santos (2000), o conceito de conhecimento científico se distingue a partir de sua diferença da noção de experiência ou de senso comum. À ciência, o experimento; ao senso comum, a experiência.

Na psicologia, que se propõe, muitas vezes, a tarefa de fazer uma “ciência da experiência”, essa é uma grande questão, a ponto de se poder dizer que o psicólogo “nunca está seguro de fazer ciência. E quando a faz, nunca está seguro de fazer psicologia” (Gréco, 1972, citado por Ferreira, 2007, p. 22).

A filósofa e psicóloga belga Vinciane Despret aborda esse problema, de modo bastante original, ao nível das pesquisas experimentais em psicologia. A autora analisa célebres experimentos científicos realizados por psicólogos com humanos e animais, os quais, de uma forma ou de outra, levaram a crer que as expectativas do pesquisador influenciam o comportamento dos sujeitos de pesquisa. Diante da constatação: “influenciamos aqueles que interrogamos” (Despret, 2011, p. 44), o que os psicólogos experimentadores fizeram foi ocultar cada vez mais os objetivos das pesquisas, de modo que os pesquisados “não soubessem” as hipóteses do pesquisador, as quais poderiam “enviesar” os comportamentos apresentados pelos participantes. Ora, segundo Despret (2011), isso é tomar os sujeitos de pesquisa como idiotas, como objetos que não fazem mais do que responder às estimulações do pesquisador:

Ao apostar na ignorância de seu sujeito, o experimentador o transforma em “máquina de reagir” que não tem finalmente muita coisa a ensinar ao cientista sobre as múltiplas maneiras de se emocionar, de ser afetado, tocado. O sujeito não testemunha tão bem sobre o problema do cientista senão porque este último conseguiu fazê-lo calar. (Despret, 2011, p. 55)

Durante muito tempo, a “obediência” dos sujeitos pesquisados às expectativas do pesquisador foi compreendida enquanto uma condescendência natural das pessoas. Despret (2011) propõe, ao contrário, que ela é efeito dos dispositivos formulados, que desconsideram a inteligência dos sujeitos de pesquisa, não os convocando a participar da constituição do problema e do método da pesquisa.

Em nossa prática de pesquisa, animados por essas considerações de Despret (2011), nós, pesquisadores, optamos por compartilhar com os sujeitos investigados as questões da pesquisa e convocá-los a opinar sobre elas e sobre o dispositivo metodológico que formulamos com o intuito de abordá-las. Contudo, por vezes, nos vimos assolados pelo fantasma da influência na pesquisa em e sobre psicologia, nos perguntando se, com isso, não estaríamos enviesando as produções dos estudantes.

Sim, o dispositivo metodológico de nossa investigação sofreu mudanças e incoerências desde sua formulação até o momento da publicação dos resultados. Uma análise honesta e *a posteriori* dos registros da pesquisa mostrou-nos que o método em ação foi subvertido pelos pesquisados e também pela pesquisadora, quem, muitas vezes, procedeu de maneira incoerente em relação à proposta metodológica original.

De início, essa constatação apresentou-se como erro a ser eliminado, como certa desvalorização da validade do que foi alcançado junto aos participantes ou sob a forma de dilemas do tipo: como seguir o modo alternativo de fazer ciência proposto por autores como Despret (2011) se já tínhamos incorporado, como pesquisadores de psicologia, as ocupações do modelo experimental clássico com temas como o viés e a influência? Nossa pesquisa era ou não era coerente com o método e os referenciais teóricos pretendidos?

As perguntas só mudaram quando nos demos conta do seguinte: mais do que questão de ser ou não ser, fazíamos a pesquisa com os recursos de que dispúnhamos, com a experiência que tínhamos, e só podíamos pesquisar desde esse lugar, desde o que, talvez, já éramos, e não desde o que deveríamos ser como pesquisadores, ou ainda, entre o que éramos e o que queríamos ser. Mais do que isso, a pesquisa se constituía, simplesmente (ou não tão simplesmente assim), a partir do que efetivamente fazíamos, o que nem sempre coincidia com nossas intenções. Ajudou-nos a sustentar essa observação o fato de que a pesquisa em questão tomava

como objeto o conhecer e o conhecimento em psicologia e tinha, como referenciais teóricos, justamente os autores que trabalharam temas como contingência, ação incorporada, fazer – Maturana, Varela, Latour. Desse modo, se considerávamos que os sujeitos de pesquisa, estudantes de graduação em psicologia, conheciam desde suas cognições incorporadas, por que a produção de conhecimento realizada pela pesquisadora operaria sobre bases transcendentais e não encarnadas?

A psicologia é uma ciência e profissão autorreferente: seres humanos estudam seres humanos; animados por suas emoções, psicólogos pesquisam sobre e com as emoções de outros; trabalhadores psi estudam o trabalho de outros trabalhadores, configurando a área da psicologia do trabalho. Nesse campo, já se tornou consenso que sempre há uma distância entre o trabalho prescrito e o real (Clot, 2010), por que, então, a atividade do pesquisador de psicologia seria diferente de qualquer lógica de trabalho? Seria a pesquisa uma forma de trabalho especial na qual, por fim, o prescrito coincide com o real?

A partir dessas novas perguntas, pareceu-nos menos ousado postular que a pesquisa é uma situação contingente como qualquer outra e que, portanto, a experiência do pesquisador, seu trabalho real, e não apenas o prescrito pelas diretrizes teóricas e metodológicas que supostamente sustentariam o trabalho, deve ser descrita. Nesse sentido, a pesquisa é, ao mesmo tempo, uma prática, uma aprendizagem, um trabalho, uma experiência e uma intervenção.

Obviamente, essa constatação que fizemos em nossa experiência específica e concreta de pesquisa não é nova no campo das discussões filosóficas, epistemológicas e sociológicas sobre a ciência e o conhecimento. No próprio campo da psicologia social, no interior do qual se desenvolveu o presente trabalho, é corrente a consideração da indissociabilidade entre pesquisar e intervir, tendo sido fundada, inclusive, a pesquisa-intervenção como metodologia específica de pesquisa (Maraschin, 2004; Rocha & Aguiar, 2003). O que é preconizado por essa perspectiva metodológica dialoga com o que vínhamos abordando acerca do trabalho de Despret (2011): os sujeitos de pesquisa não são idiotas, não são simplesmente “máquinas de reagir”, ao contrário, eles produzem a pesquisa com o pesquisador numa negociação que também é política e não apenas científica.

Contudo, a variação que gostaríamos de introduzir a essa discussão é que tampouco o pesquisador é um idiota, não sendo nem um porta-voz (Latour, 2000) do campo, como quis a ciência empírica tradicional, nem um porta-voz da teoria, como quis a tradição hermenêutica e, por que não, racionalista, das ciências humanas e sociais. Em nossa experiência de pesquisa sobre a formação em psicologia, é curioso como tardamos em perceber que o pesquisador é também um sujeito em formação, em aprendizagem, a partir de uma política inventiva da cognição⁵, assim como seus sujeitos de pesquisa. Enquanto organismo vivo, sua história de experiências, que lhe abre possibilidades e limitações, será constitutiva de sua ação como pesquisador e, conseqüentemente, do tipo de conhecimento que será capaz de produzir. Desse modo, descrever uma pesquisa apenas a partir das coerências teóricas, epistemológicas, metodológicas e científicas não é suficiente para caracterizar o que foi, em ação, o pesquisar. Uma pesquisa supõe uma aprendizagem e uma transformação que se dá tanto ao nível dos pesquisados quanto do pesquisador, e talvez o melhor modo de comunicá-la seja a descrição, em primeira pessoa, do que o pesquisador fez ao pesquisar.

À guisa de síntese

No percurso da pesquisa apresentada, nos empenhamos em retirar da epistemologia e de qualquer outra ordem transcendente a justificativa para as relações identitárias que nós, psicólogos, estabelecemos com as teorias que compõem o campo psi. Apoiou-nos nessa tarefa certa desconstrução da ideia de que o ser antecede o fazer, a qual parece motivar a adoção de uma concepção de sujeito e de homem como *a priori* para a atuação profissional.

Tal deslocamento permitiu que passássemos a considerar que o próprio fazer do psicólogo não é teórico, que suas ferramentas não são meramente conceituais, e mais, que nem o trabalho acadêmico é assim tão abstrato e desincorporado. Percebemos, também, que a representação do conhecimento psi sob a forma da teoria do espectador do conhecimento

⁵ Na presente pesquisa, utilizamos, como modo de compreensão das experiências de formação em psicologia, o conceito de política cognitiva de Kastrup (1999), definido pela autora como o modo de relação do observador comum com a aprendizagem. No caso de uma política inventiva da cognição, reconhece-se sua capacidade de, mais do que solucionar problemas, produzi-los, inventá-los.

era o que produzia a surpresa de que o estágio se sentia “na carne”, a qual, por sua vez, levava à ideia de que faltava corpo na academia. Finalmente, como pesquisadores nos vimos diante do mesmo espanto, ao perceber que pesquisar também envolvia um corpo e um fazer que antecedem o ser e as opções teóricas e metodológicas de um projeto de pesquisa.

Referências

- Santos, B. S. (2000). *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência* (Vol. 1). São Paulo: Cortez.
- Caliman, L. V. & Almeida, R. G.. (2009). Entrevista com Ian Hacking (por Paul Kennedy & David Cayley). *Psicologia & Sociedade*, 21(3), 465-470.
- Clot, Y. (2010). A psicologia do trabalho na França e a perspectiva da clínica da atividade. *Fractal: Revista de Psicologia*, 22(1), 207-234.
- Dewey, J. (1929). *The quest for certainty: a study of the relation of knowledge and action*. New York: Minton, Balch, & Company.
- Despret, V. (2011). Os dispositivos experimentais. *Fractal: Revista de Psicologia*, 23(1), 43-58.
- Ferreira, A. A. L. (2007). O surgimento múltiplo da psicologia. In A. M. Jacó-Vilela, A. A. L. Ferreira, & F. T. Portugal, (Orgs.), *História da Psicologia: rumos e percursos* (Cap. 1, pp. 13-46). Rio de Janeiro: Nau.
- Figueiredo, L. C. M. (2009). *Revisitando as psicologias: da epistemologia à ética das práticas e discursos psicológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Kastrup, V. (1999). *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Campinas, SP: Papyrus.
- Latour, B. (2000). *Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. São Paulo: Editora UNESP.
- Latour, B. (2008). Como falar do corpo? A dimensão normativa dos estudos sobre a ciência. In J. A. Nunes & R. Roque (Orgs.), *Objectos impuros: experiências em estudos sobre a ciência* (pp. 39-61). Porto: Afrontamento.
- Lévy, P. (1993). *As tecnologias da inteligência*. Rio de Janeiro: 34.
- Maraschin, C. (2004). Pesquisar e intervir. *Psicologia & Sociedade*, 16(1), 98-107.
- Maturana, H. (1999). *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- Maturana, H. (2001). *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- Maturana, H. & Varela, F. (2001). *A árvore do conhecimento*. São Paulo: Palas Athena.

- Rocha, M. L. & Aguiar, K. F. (2003). Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 23(4), 64-73.
- Varela, F. (1996). *Quel savoir pour l'éthique?* Paris: La Découverte.
- Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (2003). *A mente incorporada: ciências cognitivas e experiência humana*. Porto Alegre: Artmed.

Sobre os autores, organizadores e coordenadoras

Autores

Andréa Araujo do Vale é Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora Adjunta da Universidade Federal Fluminense e pós-doutoranda no Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana - UERJ.

Email: andreaavale@ig.com.br

Andressa Veras de Carvalho possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Piauí. Email: andressa.carvalho@outlook.com

Arthur Arruda Leal Ferreira é Doutor em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro e bolsista de produtividade do CNPq. Email: arleal@superig.com.br

Carlos Eduardo Mendes é doutorando do Instituto de Psicologia Social e do trabalho na Universidade de São Paulo - bolsista do CNPQ.

Email: bentoinacio16@gmail.com

Carlos Eduardo Senareli Teixeira é doutorando em Psicologia Social pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Email: kadust2005@yahoo.com.br

Cássia Beatriz Batista é Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora da Universidade Federal de São João del-Rei - UFSJ, Minas Gerais. Email: cassiabeatrizb@gmail.com

Daniele Mariano Seda é doutoranda em Psicologia Social pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Email: danieleseda@yahoo.com.br

Deise Mancebo é Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e pós-doutora pela Universidade de São Paulo. Professora Titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro .

Email: deise.mancebo@gmail.com

Etiane Araldi é Mestre em Psicologia Social e Institucional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: etiane.araldi@gmail.com

Heliana de Barros Conde Rodrigues é Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (2002). Professora Associada e procientista da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: helianaconde@uol.com.br

João Paulo Macedo é Doutor em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professor Adjunto da Universidade Federal do Piauí. Email: jpmacedo@ufpi.edu.br

Luiz Felipe Barboza Lacerda é Psicólogo, doutorando em Ciências Sociais na Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. Docente e Coordenador do Grupo de Pesquisa: Educação e Diversidade Amazônica (GPEDA) da Universidade do Estado do Amazonas - UEA, Tabatinga. Email: luizpsico@hotmail.com

Luiz Fonseca é mestrando do Programa de Pós-Graduação em História das Ciências, das Técnicas e Epistemologia (HCTE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Email: fonseca.luiz8@gmail.com

Luiza de Carvalho Vilas Boas é acadêmica do curso de Psicologia na Universidade Cruzeiro do Sul. Bolsista de Iniciação Científica pelo CNPq. Email: luiza.vilasboas@hotmail.com

Magda Dimenstein é Doutora em Saúde Mental pelo Instituto de Psiquiatria da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora Titular da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Email: magda@ufrnet.br

Marcos Vieira-Silva é Doutor em Psicologia (Psicologia Social) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor Associado III da Univer-

cidade Federal de São João del-Rei, Minas Gerais.

Email: mvsilva@ufsj.edu.br

Maria Amélia Güllnitz Zampronha é doutoranda no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Trabalha como psicóloga clínica.

Email: amélia_zampronha@yahoo.com.br

Maria da Graça Marchina Gonçalves é Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é assistente doutor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Email: grajota@uol.com.br

Michael Ribeiro de Oliveira possui graduação em Ciências Biológicas. Universidade do Estado do Amazonas. Grupo de Pesquisa Educação e Diversidade Amazônica (GPEDA). Email: Micha.pt@uol.com.br

Priscila Meireles é acadêmica do curso de Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Email: prisvoice@gmail.com

Rafael Nuernberg Lauer é doutorando em Psicologia Social no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Email: rnlauer@hotmail.com

Regina Célia do Prado Fiedler é Doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora e supervisora de estágios em Psicologia Comunitária na Universidade Cruzeiro do Sul.

Email: regina.fiedler@cruzeirosul.edu.br

Reginaldo Conceição da Silva é mestrando em Cartografia Social e Ciências Políticas da Amazônia - Universidade Estadual do Maranhão/Universidade Federal de Minas Gerais. Professor da Universidade do Estado do Amazonas. Grupo de Pesquisa Educação e Diversidade Amazônica (GPEDA).

Email: reginho.obi@hotmail.com

Rosi Méri Bukowitz Jankauskas é Mestre em Educação Comunitária com Infância e Juventude pela Escola Superior de Teologia (EST). Atualmente é Professora Mestre da Universidade do Estado do Amazonas. Grupo de

Pesquisa Educação e Diversidade Amazônica (GPEDA).

Email: bjankauskas@hotmail.com

Suellane Freitas Jacintho possui graduação em Psicologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Email: suellanefreitas@gmail.com

Organizadores

Ana Mercês Bahia Bock é Doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica - SP. Atualmente é professora titular da mesma Universidade. Email: anabbock@gmail.com

Lúcia Maria Ozório Barroso é Doutora pela Universidade Paris VIII (2001), revalidado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro em Psicologia Social. Pós-doutorado : Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011-2012. Pós-doutorado em curso, na Universidade Paris 13/Nord. Pesquisador sênior- Fundação Carlos Chagas de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro. Email: lozorio@gmail.com

Rafael Diehl é Doutor em Informática na Educação e Pós-doutorando no PPG Psicologia Social e Institucional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor Adjunto no Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: rafadiehlbr@gmail.com

Samir Pérez Mortada é Doutor em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia Email: spmortada@gmail.com

Coordenadoras da Coleção

Ana Lídia Campos Brizola é Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Pesquisadora do INCT CNPq Brasil Plural - IBP. Editora executiva do Núcleo de Publicações do Centro de Filosofia e Ciências Humanas - CFH/UFSC e da ABRAPSO Editora. E-mail: ana.lidia@ufsc.br

Andrea Vieira Zanella é doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP. Professora do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina e bolsista em produtividade do CNPq. E-mail: avzanella@gmail.com