

156

Trimestral

Índice de autores e assuntos: n.50 (1971/1984), n.72 (1989), n.84 (1991/1992).

A partir do n.121 de 2004, foi acrescida a informação de volume que corresponde ao ano de publicação do periódico.

ISSN 0100-1574

e-ISSN 1980-5314

1. Educação. I. Fundação Carlos Chagas. II. Departamento de Pesquisas Educacionais/FCC

BASE DE DADOS

Biblat - Bibliografía Latinoamericana en revistas de investigación científica y social (México)
<http://biblat.unam.mx/pt>

BVS Psicologia Brasil - Revistas Técnico-Científicas - Biblioteca Virtual em Saúde - Psicologia (Brasil)
<http://www.bvs-psi.org.br>

Edubase - Faculdade de Educação/Unicamp (Brasil)
<http://143.106.58.49/fae/default.htm>

Educ@ - Publicações Online de Educação (Brasil)
<http://educa.fcc.org.br/scielo.php>

e-Revistas - Plataforma Open Access de Revistas Científicas Electrónicas Españolas y Latinoamericanas (Espanha)
<http://www.erevistas.csic.es/>

Google Scholar
<http://scholar.google.com.br/>

HCERES - Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (França)
<http://www.aeres-evaluation.fr/Publications/Methodologie-de-l-evaluation/Listes-de-revues-SHS-de-l-AERES>

Iresie - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (México)
<http://www.iisue.unam.mx/iresie/>

Latindex - Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, en Caribe, España y Portugal (México)
<http://www.latindex.unam.mx>

Microsoft Academic Search
<http://academic.research.microsoft.com/>

Psicodoc - Base de Datos Bibliográfica de Psicología (Espanha)
<http://www.psicodoc.org>

OEI - Organización de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura
<http://www.oei.es/br7.htm>

SciELO - Scientific Electronic Library Online (Brasil)
<http://www.scielo.br/>

SciVerse Scopus - The largest abstract and citation database of peer reviewed literatura and quality web sources (Países Baixos)
<http://www.scopus.com/home.url>

PORTAIS ESPECIALIZADOS

Capes - Portal de Periódicos/Qualis (Brasil)
<http://www.periodicos.capes.gov.br/>
<http://qualis.capes.gov.br/webqualis/>

Clase - Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (México)
<http://clase.unam.mx/>

Inep/Cibec - BBE - Bibliografía Brasileira de Educação (Brasil)
<http://portal.inep.gov.br/pesquisa-cibec-ocibec>
http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/index.php?resolution=1024_1

BUSCADORES DE LITERATURA CIENTÍFICA OPEN ACCESS

DOAJ - Directory of Open Access Journals (Suécia)
<http://www.doaj.org/>

ERGO - Education Research Global Observatory - Directory of Open Access Scholarly Journals in Education (EUA)
<http://www.ergoobservatory.info/ejdirectory.html>

CATÁLOGOS DE BIBLIOTECAS

EZB - Elektronische Zeitschriftenbibliothek/Electronic Journals Library (Universität Regensburg - Alemanha)
<http://rzblx1.uni-regensburg.de/ezeit/index.phtml?biblid=AAAA&colors=7&lang=en>

VERSÃO ONLINE

<http://educa.fcc.org.br>
<http://www.scielo.org>

VERSÃO IMPRESSA

Junho 2015
 Tiragem: 1.500 exemplares

EDIÇÃO | FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS

Av. Prof. Francisco Morato, 1.565
 CEP: 05513-900 - São Paulo - SP - Brasil
 Fax: (11) 3726-1079
 Tel.: (11) 3721-4221/4861
 Site: <http://www.fcc.org.br>
 E-mail: cadpesq@fcc.org.br

SUBMISSÕES ONLINE

<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/>

PRODUÇÃO | AUTORES ASSOCIADOS

CONSELHO EDITORIAL

“PROF. CASEMIRO DOS REIS FILHO”

Bernardete A. Gatti
 Carlos Roberto Jamil Cury
 Dermeval Saviani
 Gilberta S. de M. Jannuzzi
 Maria Aparecida Motta
 Walter E. Garcia

DIRETOR EXECUTIVO

Flávio Baldy dos Reis

COORDENADORA EDITORIAL

Erica Bombardi

PROJETO GRÁFICO

Casa Rex

DIAGRAMAÇÃO

Líquido Tecnologia - Claudio Brites

IMPRESSÃO E ACABAMENTO

Paym Gráfica

COMERCIALIZAÇÃO E ASSINATURAS

Editora Autores Associados Ltda.
 Av. Albino J. B. de Oliveira, 901 - Barão Geraldo
 CEP 13084-008 - Campinas-SP
 Telefone: (55) (19) 3789-9000
 E-mail: editora@autoresassociados.com.br
 Catálogo online: www.autoresassociados.com.br



Fundação Carlos Chagas

APOIO



Ministério da Educação

Ministério da Ciência e Tecnologia



AUTORES ASSOCIADOS

CADERNOS DE PESQUISA

Revista de estudos e pesquisas em educação, publicada desde 1971, tem como objetivo divulgar a produção acadêmica sobre educação, gênero e raça, propiciando a troca de informações e o debate sobre as principais questões e temas emergentes da área.

Tem edição trimestral e aceita colaboração segundo as normas constantes do final da revista. A revista

não se responsabiliza pelos conceitos emitidos em matéria assinada a que dê publicação.

Direitos autorais reservados: reprodução integral de artigos apenas com autorização específica; citação parcial permitida com referência completa à fonte.

COMITÊ EDITORIAL

EDITOR RESPONSÁVEL

Moysés Kuhlmann Júnior

EDITORAS EXECUTIVAS

Albertina de Oliveira Costa

Gisela Lobo B. P. Tartuce

Lúcia Villas Bôas

Yara Lúcia Esposito

COORDENADORA DE EDIÇÕES

Adélia Maria Mariano da S. Ferreira

ASSISTENTE DE EDIÇÕES

Camila Maria Camargo de Oliveira

SECRETÁRIA DE EDIÇÕES

Camila de Castro Costa

PADRONIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Maria José Oliveira de Souza

REVISÃO ESTATÍSTICA

Miriam Bizzocchi

Raquel da Cunha Valle

COMISSÃO EDITORIAL

Antonio Flavio Barbosa Moreira

(Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, Rio de Janeiro, Brasil)

Bila Sorj

(Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Claudia Davis

(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Fundação Carlos Chagas, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Dermeval Saviani

(Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil)

Elba Siqueira de Sá Barretto

(Universidade de São Paulo e Fundação Carlos Chagas, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Líliã Katri Moritz Schwarcz

(Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Lívia Maria Fraga Vieira

(Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil)

Luciôla Licínio de Castro Paixão Santos

(Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil)

Maria Malta Campos

(Fundação Carlos Chagas, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Marli André

(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Menga Lüdke

(Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Nora Krawczyk

(Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil)

CONSELHO EDITORIAL

Almerindo Janela Afonso

(Universidade do Minho, Braga, Portugal)

Carlos Roberto Jamil Cury

(Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil)

Cristián Cox

(Pontifícia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile)

Eric Plaisance

(Université Paris Descartes, Paris, França)

Guillermina Tiramonti

(Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina)

Helena Hirata

(Centre National de la Recherche Scientifique, Paris, França)

Jacques Velloso

(Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil)

José Antonio Castorina

(Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina)

José Machado Pais

(Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal)

Juan Carlos Tedesco

(Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Buenos Aires, Argentina)

Luiz Antônio Cunha

(Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

María de Ibarrola

(Centro de Investigación y Estudios Avanzados, Cidade do México, México)

Maria do Céu Roldão

(Universidade do Minho, Braga, Portugal)

Marília Pinto de Carvalho

(Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Nikos Kalampalikis

(Université Lumière Lyon 2, Lyon, França)

Verena Stolcke

(Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, Espanha)

Walter E. Garcia

(Instituto Paulo Freire, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira

(Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil)

SUMÁRIO

EDITORIAL 236

TEMA EM DESTAQUE

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

**APRESENTAÇÃO - REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E
DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS** 240

Lúcia Villas Bôas, Adelina Novaes

HISTÓRIA, MEMÓRIA E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: POR UMA
ABORDAGEM CRÍTICA E INTERDISCIPLINAR 244

HISTORY, MEMORY AND SOCIAL REPRESENTATIONS:
A CRITICAL AND INTERDISCIPLINARY APPROACH

HISTORIA, MEMORIA Y REPRESENTACIONES SOCIALES:
POR UN ABORDAJE CRÍTICO E INTERDISCIPLINARIO

Lúcia Villas Bôas

ENTRE A HISTÓRIA E A MEMÓRIA, O ESTUDO PSICOSSOCIAL
DAS MEMÓRIAS HISTÓRICAS 260

BETWEEN HISTORY AND MEMORY: THE PSYCHOSOCIAL STUDY OF HISTORICAL MEMORIES

ENTRE LA HISTORIA Y LA MEMORIA, EL ESTUDIO PSICOSOCIAL DE LAS MEMORIAS HISTÓRICAS

Celso Pereira de Sá

REPRESENTACIONES SOCIALES DEL PASADO Y RITUALES DE JUSTICIA
TRANSICIONAL EN AMÉRICA LATINA 276

SOCIAL REPRESENTATIONS OF THE PAST AND TRANSITIONAL JUSTICE IN LATIN AMERICA

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO PASSADO E JUSTIÇA TRANSICIONAL NA AMÉRICA LATINA

Maitane Arnosó Martínez, Darío Páez Rovira, Manuel Cárdenas, Elena Zubieta,
Agustín Espinosa, Marian Bilbao

PSICOLOGIA, PRODUÇÃO SUBJETIVANTE E MODOS POLÍTICOS:
PISTAS CONCEITUAIS DA TEORIA ATOR-REDE 300

PSYCHOLOGY, SUBJECTIVITY PRODUCTION AND POLITICAL MODES:
CONCEPTUAL CLUES FROM THE ACTOR-NETWORK THEORY

PSICOLOGÍA, PRODUCCIÓN SUBJETIVANTE Y MODOS POLÍTICOS:
PISTAS CONCEPTUALES DE LA TEORÍA ACTOR-RED

Arthur Arruda Leal Ferreira

PROBLEMÁTICAS PSICOSSOCIAIS DA ABORDAGEM
DA NOÇÃO DE SUJEITO 314

PSYCHOSOCIAL PROBLEMS OF THE INVESTIGATION ON THE CONCEPT OF SUBJECT

PROBLEMÁTICAS PSICOSOCIALES DEL ABORDAJE DE LA NOCIÓN DE SUJETO

Denise Jodelet

SUBJETIVIDADE SOCIAL DOCENTE: ELEMENTOS PARA UM DEBATE
SOBRE “POLÍTICAS DE SUBJETIVIDADE” 328

TEACHER’S SOCIAL SUBJECTIVITY:

ELEMENTS FOR A DEBATE ON “SUBJECTIVITY POLICIES”

SUBJETIVIDAD SOCIAL DOCENTE:

ELEMENTOS PARA UN DEBATE SOBRE “POLÍTICAS DE SUBJETIVIDAD”

Adelina Novaes

IDENTIDAD PERSONAL Y SUBJETIVIDAD SOCIAL:
EDUCACIÓN Y CONSTITUCIÓN SUBJETIVA 344

PERSONAL IDENTITY AND SOCIAL SUBJECTIVITY: EDUCATION AND SUBJECTIVE CONSTITUTION

IDENTIDADE PESSOAL E SUBJETIVIDADE SOCIAL: EDUCAÇÃO E CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA

Susana Seidmann

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E APRENDIZAGEM 358

SOCIAL REPRESENTATIONS, SUBJECTIVITY AND LEARNING

REPRESENTACIONES SOCIALES, SUBJETIVIDAD Y APRENDIZAJE

Mohamed Chaib

ARTIGOS

APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS EN LA
FORMACIÓN DE PSICÓLOGOS 376

THE PROBLEM-BASED LEARNING IN THE TRAINING OF PSYCHOLOGISTS

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS NA FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS

Carolina Iturra Herrera, Tatiana Canales Opazo

INTEGRALIDADE E INTERSETORIALIDADE NAS PRÁTICAS PSICOLÓGICAS:
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA 390

INTEGRALITY AND INTERSECTORIALITY IN PSYCHOLOGICAL PRACTICES:

AN EXPERIENCE REPORT

INTEGRALIDAD E INTERSECTORIALIDAD EN LAS PRÁCTICAS PSICOLÓGICAS:

UN RELATO DE EXPERIENCIA

Bibiana Altenbernd, Mariana Barcinski, Helena Salgueiro Lermen

DIÁRIOS DE AULA E PORTFÓLIOS COMO INSTRUMENTOS
METODOLÓGICOS DA PRÁTICA EDUCATIVA EM ARTES VISUAIS 410

CLASSROOM DIARIES AND PORTFOLIOS AS METHODOLOGICAL TOOLS OF EDUCATIONAL
PRACTICE IN VISUAL ARTS

DIARIOS DE CLASE Y PORTAFOLIOS COMO INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS DE LA PRÁCTICA
EDUCATIVA EN ARTES VISUALES

Leonardo Verde Charréu, Marilda Oliveira de Oliveira

RESENHAS

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL COMO PRÁTICA DE LIBERDADE 426

INTERCULTURAL EDUCATION AS FREEDOM PRACTICE

EDUCACIÓN INTERCULTURAL COMO PRÁCTICA DE LIBERTAD

André Márcio Picanço Favacho

DISCURSO E ANÁLISE DO DISCURSO:
(PARA ALÉM DE) UMA INTRODUÇÃO 430

DISCOURSE AND DISCOURSE ANALYSIS: (GOING BEYOND) AN INTRODUCTION

DISCURSO Y ANÁLISIS DEL DISCURSO: (MÁS ALLÁ DE) UNA INTRODUCCIÓN

André William Alves de Assis, Raquel Tiemi Masuda Mareco,
Tatiana Emediato Corrêa

INSTRUÇÕES A AUTORES 436

Ao público leitor,

Neste número, trazemos como Tema em Destaque “Representações sociais e desafios contemporâneos”, temática que perpassa as publicações de *Cadernos de Pesquisa* há tempos, dado seu caráter multidisciplinar. Organizado e detalhadamente apresentado por Lúcia Villas Bôas e Adelina Novaes, o dossiê traz oito artigos que dialogam com os desafios da produção do conhecimento na contemporaneidade, especialmente no campo da psicologia social, da história e da educação. Nesse sentido, memória, sujeito, subjetividade e subjetivação são conceitos vistos e articulados pela teoria das representações sociais.

Há, ainda, três artigos, sendo que dois deles também se situam no campo da psicologia. Em “Aprendizaje basado en problemas en la formación de psicólogos”, Carolina Iturra Herrera e Tatiana Canales Opazo discutem uma abordagem desenvolvida em curso de graduação de estudantes de psicologia, de modo a melhorar o processo de tomada de decisão de futuros psicólogos. De outro lado, o artigo seguinte – “Integralidade e intersectorialidade nas práticas psicológicas: um relato de experiência” – questiona justamente a formação em psicologia, porque ela é geralmente focada no indivíduo deslocado de seu contexto social. Contando a experiência em um projeto de extensão com familiares de mulheres encarceradas em uma penitenciária feminina, Bibiana Altenbernd, Mariana Barcinski e Helena Salgueiro Lermen mostram os limites das práticas psicológicas que, no ambiente prisional, buscavam disponibilizar um espaço de

acolhimento e apoio para as pessoas que ali realizavam visitas. O último artigo – “Diários de aula e portfólios como instrumentos metodológicos da prática educativa em artes visuais” – também é um relato de experiência, no qual Leonardo Verde Charréu e Marilda Oliveira de Oliveira refletem sobre o uso desses dois instrumentos em suas práticas profissionais como formadores de professores, com foco na cultura visual. O número se encerra com duas resenhas, uma sobre educação intercultural e outra sobre análise do discurso.

Boa leitura!

Os editores

TEMA

EM

DESTAC

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS**

QUE

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

O Tema em Destaque desta edição de *Cadernos de Pesquisa* – “Representações sociais e desafios contemporâneos” – traz uma discussão que contempla questões norteadoras da produção do conhecimento em psicologia social, sob forma de uma de suas perspectivas mais frutíferas, que é a teoria das representações sociais.

Trata-se de discussões originadas no âmbito da 12ª Conferência Internacional sobre Representações Sociais – CIRS – ocorrida em São Paulo, no período de 20 a 23 de julho de 2014, sob coordenação do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação – CIERS-ed – da Fundação Carlos Chagas, e que teve, por objetivo precípuo, divulgar trabalhos de investigação fundamentados em uma perspectiva psicossocial proporcionando um espaço de debate amplo e interdisciplinar sobre questões relacionadas ao pensamento social.

A temática geral dessa 12ª CIRS foi “Desafios da Contemporaneidade”, noção complexa entendida como um espaço de relações, mas também de dissonâncias que, ao marcar certa forma de fazer ciência hoje, justifica sua discussão na teoria das representações sociais.

A escolha dessa temática situou o eixo fundante dos textos que integram o Tema em Destaque desta edição e que espelham uma dimensão promissora, ainda que modesta, dos debates ocorridos durante o evento. Ao abrirem novas perspectivas para o estudo das representações sociais, os artigos aqui reunidos salientam sua pertinência interdisciplinar na medida em que discorrem sobre objetos oriundos do campo da história, da educação e da psicologia.

Assim, o artigo de Lúcia Villas Bôas, “História, memória e representações sociais: por uma abordagem crítica e interdisciplinar”, convida a analisar os desafios relacionados aos estudos baseados na teoria das representações sociais e em sua historicidade. Ao discutir memória e história como “regimes de gestão do passado”, destaca os usos públicos da memória e da história, por meio de breves menções ao golpe militar brasileiro e à criação da Comissão Nacional da Verdade, que servem de provocação para a abordagem das representações sociais.

A questão da memória permanece acompanhando o leitor no texto seguinte, de autoria de Celso Pereira de Sá: “Entre a história e a memória, o estudo psicossocial das memórias históricas”. O artigo, fundamentado nas discussões da psicologia social, aborda a noção de “memórias históricas”, a qual, como uma instância conceitual do fenômeno da memória social, designa as “memórias da história” construídas por populações que estiveram implicadas em fatos que se tornaram históricos.

Ainda no âmbito das discussões acerca das representações sociais do passado, temos o texto “Representaciones sociales del pasado y rituales de justicia transicional en América Latina”, de Maitane Arnoso Martínez, Darío Páez Rovira, Manuel Cárdenas, Elena Zubieta, Agustín Espinosa e Marian Bilbao, que relata uma pesquisa em rede desenvolvida em cinco países latino-americanos sobre as violações de direitos humanos. Tomando como referência o passado político, o artigo oferece mostras de como as representações se articulam no sentido de justificar um amplo acordo sobre a necessidade de se recordar o passado, sobretudo entre as vítimas de violações de direitos humanos e entre as pessoas que se identificam politicamente como de esquerda.

Por outro viés, Arthur Arruda Leal Ferreira aborda a intrincada relação entre política e psicologia ao debater os processos de subjetivação e os efeitos políticos envolvidos nos modos de conhecimento dos saberes psi. No texto “Psicologia, produção subjetivante e modos políticos: pistas conceituais da teoria ator-rede”, o autor apresenta um conjunto de definições relativas à subjetividade, bem como a seus modos de produção, e analisa as contribuições do tema por meio da teoria ator-rede.

Ao destacar o processo de “subjetivação”, Denise Jodelet reitera a importância da concepção de sujeito na teoria das representações sociais. Para tanto, em “Problemáticas psicossociais da abordagem da noção de sujeito”, ela repassa modelos da psicologia social e alude às novas perspectivas sobre o sujeito desenvolvidas nas ciências sociais e humanas. Após oferecer um panorama do uso da categoria sujeito na história dessa disciplina, a autora aponta para a relevância de se trabalhar com a ideia de “subjetivação” de modo a não se perder a dimensão social no estudo das representações.

Motivada pelo desafio de cercar o constructo “subjetividade social”, brevemente anunciado no contexto da teoria das representações sociais, e contribuir com um componente conceitual que favoreça

aquilo que Tedesco (2004) denominou “políticas de subjetividade”, Adelina Novaes, em “Subjetividade social docente: elementos para um debate sobre ‘políticas de subjetividade’”, apresenta esforços teóricos e empíricos, quando discute os objetos relativos à profissionalização docente. Ao ilustrar como os resultados da investigação alimentaram as análises e contribuíram para definir contornos mais precisos ao constructo que vem perseguindo, a autora reafirma as potencialidades da abordagem psicossocial das representações sociais para construção de uma perspectiva interdisciplinar da educação.

Ao compartilhar do interesse pelos estudos em subjetividade e educação, Susana Seidmann defende que a constituição subjetiva na sociedade contemporânea deve ser abordada na complexa trama de relações intersubjetivas. O seu artigo “Identidad personal y subjetividad social: educación y constitución subjetiva” deixa patente que a reflexão sobre a constituição do sujeito envolve necessariamente a existência de um “outro”. Como um alerta para os estudos psicossociais em educação, a autora discorre acerca de subjetividades como produto da construção social de conhecimentos.

Mohamed Chaib, encerrando esse Tema em Destaque, debate, em “Representações sociais, subjetividade e aprendizagem”, em que medida a teoria das representações sociais pode definir e explicar os processos de ensino e de aprendizagem, uma vez que, para o autor, os fenômenos de ensino e aprendizagem foram, na maioria das vezes, investigados e explicados a partir das teorias psicológicas de desenvolvimento e cognição. Nesse texto, ele reflete sobre o papel que pode ser desempenhado pela teoria das representações sociais, particularmente os fenômenos da subjetividade e intersubjetividade, na formação dos processos de ensino e de aprendizagem humana.

Consideramos que os textos apresentados não apenas podem adensar o atual debate teórico acerca dos desafios da teoria das representações sociais, ao problematizarem ideias, noções, conceitos e áreas temáticas, mas incentivar a abertura de novos espaços de discussão e de investigação.

Ao abordar a teoria das representações sociais e a ampliação de horizontes que ela tem propiciado, nada mais oportuno que render uma homenagem, ainda que singela, a Serge Moscovici, um dos mais proeminentes intelectuais da psicologia do século XX, falecido em novembro de 2014, e que, pelos inúmeros incentivos aos combates e embates, expandiu o escopo da psicologia social.

LÚCIA VILLAS BÔAS
lboas@fcc.org.br

ADELINA NOVAES
anovaes@fcc.org.br

HISTÓRIA, MEMÓRIA E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: POR UMA ABORDAGEM CRÍTICA E INTERDISCIPLINAR

LÚCIA VILLAS BÔAS

RESUMO

Ao resgatar aspectos da discussão de que a história possui uma memória, pretende-se indicar alguns desafios relacionados aos estudos baseados na teoria das representações sociais e em sua historicidade. As discussões aqui propostas fundamentam-se, sobretudo, na produção de Paul Ricoeur e nas historiografias francesa e brasileira, de modo a entender memória e história como “regimes de gestão do passado”. Apontando-se algumas singularidades do atual “regime de historicidade”, em que há uma fratura entre “espaço de experiência” e “horizonte de expectativa”, destacam-se algumas consequências acerca dos usos públicos da memória e da história, por meio de breves menções ao golpe militar brasileiro e à criação da Comissão Nacional da Verdade, que servem de provocação para a abordagem das representações sociais.

A discussão aqui apresentada é parte da pesquisa *Experiência, historicidade e representações sociais: contribuição aos estudos educacionais*, financiada pelo CNPq (processo n. 471002/2013-5).

HISTÓRIA • MEMÓRIA • REPRESENTAÇÕES SOCIAIS • REGIMES DE HISTORICIDADE

HISTORY, MEMORY AND SOCIAL REPRESENTATIONS: A CRITICAL AND INTERDISCIPLINARY APPROACH

ABSTRACT

This paper, by recalling aspects of the discussion that history has a memory, aims to point to some challenges related to studies based on the theory of social representations and its historicity. The discussions proposed here are based mainly on the work of Paul Ricoeur and on Brazilian and French historiographies to understand memory and history as a “system of the management of the past”. Underlining some specificities of the current “historicity system” in which there is a fracture between “space of experience” and “horizon of expectation”, some consequences on the public uses of memory and history are presented through brief mentions of the Brazilian military coup and the creation of the National Commission of Truth, which serve as a provocation to the approach of social representations.

HISTORY • MEMORY • SOCIAL REPRESENTATIONS • HISTORICITY SYSTEM

HISTORIA, MEMORIA Y REPRESENTACIONES SOCIALES: POR UN ABORDAJE CRÍTICO E INTERDISCIPLINARIO

RESUMEN

Al rescatar aspectos de la discusión de que la historia posee una memoria, se pretende indicar algunos desafíos relacionados con los estudios basados en la teoría de las representaciones sociales e su historicidad. Las discusiones aquí propuestas se fundamentan sobre todo en la producción de Paul Ricoeur y en las historiografías francesa y brasileña de modo a entender memoria e historia como “régimenes de gestión del pasado”. Al señalar algunas singularidades del actual “régimen de historicidad”, en el que hay una fractura entre “espacio de experiencia” y “horizonte de expectativa”, se destacan algunas consecuencias acerca de los usos públicos de la memoria y la historia, por medio de breves menciones al golpe militar brasileño y a la creación de la Comisión Nacional de la Verdad, que sirven como provocación para abordar las representaciones sociales.

HISTORIA • MEMORIA • REPRESENTACIONES SOCIALES • RÉGIMENES DE HISTORICIDAD

Conta uma piada que, dias após a queda do muro de Berlim, dois russos estavam conversando durante um jantar. Pergunta um deles: “- Na sua opinião, que futuro teremos daqui a 5 anos?”

Ao que o outro responde:

“-Sei lá! Não sei nem que passado nós teremos daqui a 5 anos!”

S E UM DOS OBJETOS CENTRAIS DO ESTUDO DA MEMÓRIA NO ÂMBITO DA TEORIA DAS representações sociais – TRS – é discutir os sistemas de representações em que o tempo aparece como categoria organizadora do conhecimento, seja para estabelecer uma ordem que “possibilite aos indivíduos orientarem a si mesmos e controlar o mundo social em que vivem; seja para facilitar a comunicação entre os membros de uma comunidade, provido-os de um código para nomear e classificar os diversos aspectos de seu mundo e de sua história individual e grupal” (VALENCIA, 2005, p. 114), espera-se que a TRS tenha um diálogo constante com perspectivas que pretendem dar conta desses processos, como é o caso, por exemplo, da história,¹ entendida aqui tanto no sentido do que ocorreu como no de conhecimento do ocorrido, de modo a restituí-lo de maneira inteligível, por meio de formas argumentativas, de acordo com o espaço de experiência e horizonte de expectativa de uma dada época.² Assim, de acordo com Reis (2003, p. 9):

¹ Enfatiza-se que história e memória estão sendo entendidas no plural e na diversidade de suas formas de entendimento que não cabe aqui recuperar. A bibliografia de referência acerca desses dois conceitos e da articulação de ambos é bastante extensa. Limita-se aqui a assinalar alguns autores que tratam dessa questão, tais como Le Goff (1988), Jodelet (1989, 2012), Pomian (1999), Dosse (2000), Laurens e Roussiau (2002), Robin (2005), Sá (2005), Burke (2006), Reis (2006) e Delacroix *et al.* (2010).

² Espaço de experiência e horizonte de expectativa são categorias meta-históricas na medida em que “todas as categorias que falam de condições de possibilidade histórica podem ser utilizadas individualmente, mas nenhuma delas é concebível sem que esteja constituída também por experiência e expectativa” (KOSELLECK, 2006, p. 307-308).

A sensibilidade historiadora se ancora no tempo, na interpretação sempre mutante entre passado, presente e futuro. As mudanças no processo histórico alteram as interpretações da história. Toda interpretação, que é uma atribuição de sentido ao vivido, se assenta sobre um mirante “temporal”, um ponto de vista, em um presente – vê-se a partir de um lugar social e um tempo específicos. O desdobramento do tempo pode mudar a qualidade da história, interpretações inovadoras emergem com a sua passagem. Não há

um passado fixo, idêntico, a ser esgotado pela história. As esperas futuras e vivências presentes alteram a compreensão do passado. Cada geração, em seu presente específico, une passado e presente de maneira original, elaborando uma visão particular do processo histórico. O presente exige a reinterpretação do passado para se representar, se localizar e projetar o seu futuro. Cada presente seleciona um passado que deseja e lhe interessa conhecer.

Nesse contexto, e sem desconsiderar os inúmeros estudos que têm articulado as noções transversais de memória e representações sociais no âmbito da psicologia social (por exemplo, JODELET, 1989, 2012; LAURENS; ROUSSIAU, 2002; WAGNER, 2003; SÁ, 2005; HAAS; JODELET, 2007; CARRETERO, 2007; SÁ; MENANDRO; NAIFF, 2013), pretende-se apresentar algumas considerações acerca das relações entre memória e história, entendidas enquanto dois modos de gestão do passado que, ao serem analisadas em termos menos opostos pelo debate historiográfico atual, trazem desafios aos estudos em representações sociais ainda que, certo, não se configurem como derivações diretas das discussões advindas do campo da TRS.

Tais desafios levam a uma necessidade de articulação entre história e psicologia social, sobretudo se se pensar na característica bastante paradoxal das representações sociais de engendrar, concomitantemente, flexibilidade e estabilidade, permanência e mudança, continuando dependentes do passado, por meios dos processos de ancoragem, sem deixarem, contudo, de se modificar de acordo com os diferentes contextos.

Nesse sentido, a afirmação de que as representações sociais estão inseridas em um contexto histórico é absolutamente consensual e mesmo banal. Mas o que significa, teórica e metodologicamente, considerá-las inseridas em um contexto histórico? Como se está enfrentando a historicidade das representações sociais caracterizada por uma propriedade bastante paradoxal: elas se modificam de acordo com os contextos sócio-históricos e com as diferentes temporalidades, mas permanecem tributárias ao passado sob forma de ancoragem?

Particularmente, insiste-se que o estudo da historicidade das representações sociais constitui um aspecto que, sem ser novo, ainda resta pouco explorado pela teoria (VILLAS BÔAS, 2014), observando-se um uso simplificado, ou mesmo uma ausência, das discussões historiográficas em temáticas que envolvem, justamente, processos de ancoragem, de gênese e de transformação de representações, cujo diálogo com a história, enquanto campo de saber, não pode ser limitado a um “pano de fundo”.³

É nesse panorama que se propõem algumas reflexões acerca das relações entre memória e história que, por serem entendidas, justamente, como dois modos de gestão do passado, impactam diretamente os

³ Cabe destacar que Jodelet (1989), em um texto sobre pensamento social e historicidade, já apontava para a necessidade da explicitação das relações entre história e representações sociais.

estudos em representações sociais. Como lembram Roussiau e Bonardi (2002, p. 41),

[...] a inteligibilidade dos processos de construção de uma representação reclama que se faça um apelo ao passado, à história, à memória tanto para reconhecer o que do passado se insere nas novas representações – a marca do passado e, por consequência também, as especificidades do presente –, quanto para compreender como a memória e o conhecimento se articulam, como o pré-construído que age sobre a aquisição de informações e de novos saberes.

As discussões a seguir, sem nenhuma pretensão de exaustividade, fundamentam-se, sobretudo, nas historiografias francesa e brasileira, sem deixar de citar, contudo, Paul Ricoeur, filósofo atento às problemáticas historiográficas e psicológicas e cujos trabalhos têm se constituído como referência para as análises envolvendo história e memória nos dois países.

A ideia é indicar, inicialmente, quais as questões sobre memória que o historiador se confronta hoje e que servem de provocação para os estudos em representações sociais. Na sequência, e considerando-se as especificidades dos contextos francês e brasileiro, um com “excesso de memória”, outro com “esquecimento excessivo”, para usar as formulações de Ricoeur (2000a, 2000b), propõe-se, muito sinteticamente, uma discussão dos usos públicos da memória e da história, os quais assumem significados diferentes dependendo do contexto social em que se manifestam, uma vez que o recurso à memória e à história não se produz em um âmbito alheio ao político.

Não se trata, evidentemente, nos limites deste texto, de explorar toda a complexidade dessa questão, que conta com uma vasta bibliografia a respeito. Assim, as breves menções que serão feitas ao golpe militar que instaurou uma ditadura no Brasil e que completou, em 2014, 50 anos e a correlata criação da Comissão Nacional da Verdade, bastante apoiadas nos trabalhos de Heymann (2006), são subsidiárias da discussão proposta e objetivam apontar que, embora no contexto brasileiro as reflexões sobre história e memória assumam conotações bem diferentes da realidade francesa contemporânea, é possível, ainda assim, projetar contribuições que incitam à reflexão sobre as possibilidades dos usos do passado pelo presente, aspecto este que passa não apenas por uma articulação interdisciplinar, mas também pelo diálogo entre história, memória e representações sociais, considerando os novos referenciais para se pensar o contexto histórico, tais como regime de historicidade e presentismo (HARTOG, 2003, 2010).

ENCONTROS E DESENCONTROS ENTRE MEMÓRIA E HISTÓRIA

Entendidas por vezes como complementares, por vezes como antagonistas, as relações entre memória e história, enquanto dois modos de gestão do passado, têm sido uma das preocupações do debate historiográfico atual. Nesse contexto, tanto a ideia de que a memória refletiria o que aconteceu na verdade e a história refletiria a memória, como a noção de uma história baseada em um contrato de verdade e da memória fundada na ideia de fidelidade (cf. RICOEUR, 2000a; BURKE, 2006; YPERSELE, 2006) aparecem hoje como bastante problemáticas, engendrando uma importante literatura, notadamente entre os historiadores e filósofos, que reafirma sua complexidade.

Nas relações entre memória e história houve um longo caminho a ser percorrido para que essa discussão se tornasse uma questão epistemológica central da disciplina histórica. Vários foram os fatores que contribuíram para essa ausência, entre os quais podem-se citar a convicção de que a construção histórica deveria ser feita observando-se um determinado recuo no tempo, a prioridade dada aos arquivos e aos documentos cujo acesso é regulamentado, a própria distinção feita entre história e memória entendidas enquanto narrativas de uma coletividade, entre outros (LEDUC, s/d). Não é à toa, portanto, que a tomada da memória como objeto específico das ciências sociais não tenha partido do campo historiográfico.

Para ficar na perspectiva durkheimiana, tão cara à teoria das representações sociais, foi, justamente, na década de 1920 que Maurice Halbwachs passou a investigar o modo como a memória se enraíza nas comunidades sociais concretas, retirando-a de uma esfera meramente individual. Suas contribuições são de grande atualidade e, por isso mesmo, configuram-se como um ponto de partida para os estudos de diferentes áreas que tenham a memória como temática (LAURENS; ROUSSIAU, 2002; SÁ, 2005; HAAS; JODELET, 2007; JODELET, 2012). O que interessa aqui reter, ainda que sucintamente, é a tensão que ele estabelece, à maneira tradicional da época, entre memória e história (HALBWACHS, 1994 [1925]).

Assim, enquanto a história era caracterizada como crítica, conceitual e problemática, a memória era vista como flutuante, concreta, vivida e múltipla. Essa oposição radical, fundamentada na perspectiva durkheimiana, faz com que a história apareça como espaço da objetividade absoluta, encarnando uma espécie de saber abstrato e teórico que restitui um passado fora da dimensão do vivido, este sim, território da memória.⁴

Embora as considerações de Halbwachs não tenham passado, na época, totalmente despercebidas pelos historiadores – Bloch (1925), por exemplo, irá analisar os costumes camponeses na França do século XVII

4

Para uma discussão sobre o lugar da memória coletiva nos processos históricos e sobre as diferenças entre memória coletiva e memória histórica em Halbwachs, ver, sobretudo, Schmidt e Mahfoud (1993).

a partir do conceito de memória coletiva, muito embora criticando o uso indiscriminado de termos da psicologia social acrescidos do qualificativo “coletivo” –, a noção de memória ainda continuará como um conceito residual no campo da discussão historiográfica.

É sobretudo com a renovação epistemológica⁵ ocorrida no final da década de 1970, impulsionada, no contexto europeu, pela emergência das identidades locais e das diferenças minoritárias, que a memória passa, mais especificamente, a ser objeto de debate ao menos de duas correntes historiográficas do período, elaboradas dentro do que se convencionou a chamar de “*linguistic turn*”: uma delas denominada *Nouvelle Histoire* – que tem, em Pierre Nora,⁶ um de seus representantes –; e a outra, chamada “história do tempo presente” (também denominada “história imediata”, “história recente” e “história do vivido”, conforme Leduc, s/d), cujo diálogo com a dimensão memorial passa a ser fundamental, uma vez que coloca o historiador no terreno do contemporâneo antes frequentado, principalmente, por psicólogos, cientistas sociais e jornalistas (NICOLAZZI, 2010).

É nesse contexto que os historiadores passam, então, a se interessar pela memória de duas formas, ou seja, como fonte histórica e como fenômeno histórico, e começam, a partir daí, a analisar aspectos relacionados aos princípios de seleção da memória, à variação de lugar para lugar, ou de um grupo para outro, sua mudança com o passar do tempo, seus modos de transmissão e os usos do esquecimento (BURKE, 2006), enfim, problematizações essas que fazem com que a memória passe a ser vista enquanto objeto válido de análise da história.⁷

MEMÓRIA COMO FONTE HISTÓRICA E COMO FENÔMENO HISTÓRICO

Essa discussão foi impulsionada, sobretudo na década de 1980, com a publicação de *Les lieux de mémoire*, sob direção de Pierre Nora (1984), que, pautado pelos estudos de Halbwachs, ao desenvolver uma articulação entre estrutura social, espaço e memória, apresenta as relações entre esta e história, mais uma vez em termos opostos, o que coloca em pauta antigas dicotomias: oral *versus* escrito, prática social *versus* operação intelectual, natureza *versus* cultura, vivido *versus* analítico, afetivo *versus* racional, espontâneo *versus* crítico.⁸ Segundo o próprio autor:

Memória e história: longe de serem sinônimas, tomamos consciência que tudo as opõem. A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e nesse sentido, está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, do inconsciente de suas deformações sucessivas, vulneráveis a todos os usos e manipulações, suscetíveis a longas latências e de repentinas

⁵ É significativo o fato de as renovações europeias realizadas no campo da história, principalmente entre as décadas de 1960 e 1970, não trazerem nenhuma discussão sistemática sobre a memória. Por exemplo, o termo “memória” não aparece em *Faire l'histoire* (1974), sob direção de Jacques Le Goff e Pierre Nora, e nem em *Keywords* (1976), obra publicada por Raymond Williams, considerado um dos pioneiros da história cultural inglesa.

⁶ Foi, sobretudo, com a publicação de *Mémoire collective*, na coletânea-dicionário *La nouvelle histoire*, que Nora (1978, p. 398) irá, justamente, definir essa noção como “a recordação ou o conjunto de recordações, conscientes ou não, de uma experiência vivida e/ou mitificada por uma comunidade viva cujo sentimento do passado faz parte integrante de sua identidade”.

⁷ A respeito, ver o elucidativo capítulo de Pomian (1999) intitulado *De l'histoire, partie de la mémoire, à la mémoire, objet d'histoire*.

⁸ Para uma crítica da obra *Lieux de mémoire*, sobretudo no que tange ao uso indistinto entre memória e história e sobre como a perspectiva adotada na obra desemboca em uma legitimação e reforço da instância nacional, ver, especialmente, Englund (1994) e Todorov (2004).

revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um lugar vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. Por ser afetiva e mágica, a memória se acomoda com detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censuras ou projeções. A história, como operação intelectual e laicizante, demanda análise e discurso crítico. A memória instala a lembrança no sagrado, a história a liberta, tornando-a sempre prosaica. (NORA, 1984, p. XIX)

Estudos recentes tendem a considerar que essa oposição, sem ser completamente rejeitada, deve ser nuançada. Assim, em *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Ricoeur (2000a), por exemplo, apresenta a memória como a matriz mesma da história, afirmando que a imbricação entre história e memória é inevitável e que não há, portanto, separação possível: a história é tributária da memória e a memória é tributária da história.

Como dois modelos de gestão do passado, suas diferenças encontrar-se-iam, segundo o autor, nas pretensões em termos de um modelo ideal. Assim, a memória teria a pretensão de ser fiel ao passado, enquanto a história, fundada em uma vontade do conhecimento, teria a pretensão de ser verídica:

Continua, portanto, aberta à questão da concorrência entre a memória e a história na representação do passado. À memória resta a vantagem do reconhecimento do passado como tendo sido o que não é mais; à história aparece o poder de expandir o olhar no espaço e no tempo, a força da crítica na ordem do testemunho, da explicação e da compreensão, a matriz retórica do texto e, acima de tudo, o exercício de equidade em relação às reivindicações concorrentes das memórias feridas e, por vezes, cegas à infelicidade alheia. Entre o caminho da fidelidade da memória e o pacto de verdade em história, a ordem da prioridade é de impossível decisão. Apenas está apto a resolver tal debate o leitor e, dentro do leitor, o cidadão. (RICOEUR, 2000a, p. 747)

Não há espaço aqui para reconstituir todo o argumento filosófico de Ricoeur. Cabe destacar, no entanto, que, sobretudo com esse autor, a discussão migra de uma ideia de clivagem até então existente entre história e memória, para a ideia de circularidade, de uma remissão recíproca de um âmbito ao outro, na medida em que o que é lembrado do passado é indissociável daquilo que se sabe sobre ele.

Nessa perspectiva de circularidade, quais seriam, então, as questões sobre a memória com que os historiadores se confrontam hoje e que interessam aos estudos das representações sociais?

PROBLEMATIZANDO MEMÓRIA E HISTÓRIA: REGIME DE HISTORICIDADE E PRESENTISMO

Essa é uma questão importante se se fizer apelo às categorias de análise mobilizadas, por exemplo, por Hartog (2001, 2003, 2005, 2010) – para manter o registro francês –, conhecidas por “regime de historicidade” e por “presentismo”.

O conceito de regime de historicidade tem sido amplamente utilizado para tratar da relação que uma sociedade tem com seu passado, seu presente e seu futuro, principalmente em seus momentos de crise. Evidentemente que se trata de uma caracterização ampla, elaborada para operacionalizar uma categoria epistêmica.

Assim, o regime de historicidade, ou seja, a experiência do tempo estabelecida, por exemplo, pelas sociedades europeias até meados do século XVIII, seria caracterizado por uma ideia de futuro diretamente ligada ao passado entendido como um modelo a ser seguido, a ser imitado. Estar-se-ia, então, nesse contexto, sob um regime de historicidade fundamentado na ideia da “história como mestra da vida” (KOSELLECK, 2006).

Entre o final do século XVIII e meados do XX, houve uma alteração nessa inteligibilidade, em que o futuro passa a ser visto como não sendo mais determinado pelo passado; ao contrário, ele passa a ser interpretado como um projeto completamente diferente do passado.

Para Hartog (2001, 2003, 2005), o momento atual configura-se como um novo regime de historicidade. Ou seja, nem o passado como modelo, como no século XIX, e nem o futuro diferenciado do passado, como vigorou até meados do século XX. O que caracteriza a nossa atualidade é a onipresença do presente, que ele chamará de presentismo:

Há um regime antigo onde o passado é a categoria predominante: a fim de compreender o que acontece e poder agir, volta-se ao passado, e a história segue o antigo e poderoso modelo de história *magistra vitae*. A inteligibilidade provém, portanto, do passado. O regime moderno marca uma reversão: ele é futurista. Então, a luz vem do futuro, a experiência do tempo é guiada pelo progresso e a história se torna um processo. Ela se inscreve indo do futuro ao passado; a nação, o povo, o proletariado e seu *telos*, seu objetivo e seu fim, e igualmente a razão de seu movimento. Entretanto, como na atualidade, o futuro perde sua força motora, desaparece do horizonte, o presente tende a tornar-se, ele mesmo, seu próprio

e único horizonte. Instaure-se assim um regime (inédito): o do presentismo. (HARTOG, 2010, p. 767)

Para esse autor, sua origem simbólica remete à queda do muro de Berlim e, nesse sentido, não é à toa, portanto, que Levi (2001) exemplifica essa nova configuração citando a conclusão de François Furet, em *Le passé d'une illusion. Essai sur l'idée communiste au XXe siècle*, emblemática a esse respeito: “Tornou-se quase impossível pensar na ideia de outra sociedade [...] Estamos condenados a viver no mundo em que vivemos” (FURET⁹ apud LEVI, 2001, p. 25).

Como lembram Delacroix, Dosse e Garcia (2007), é o quadro geral da apreensão da história que se modifica: o presentismo, com a ameaça da perda de toda operatividade do futuro, teria se tornado o horizonte intransponível de nossa historicidade.

Essa “apreensão” assume diferentes formas nas ciências sociais.¹⁰ A partir de outras referências, Lyotard (2005) propõe o conceito de “pós-modernidade” ao analisar o que seria, justamente, a crise da modernidade, caracterizada, entre outros aspectos, pelo colapso das “grandes narrativas” que coloca em xeque, por exemplo, a ideia de projeto e, portanto, de uma inteligibilidade pautada pelo futuro.

Sem adentrar na vasta discussão que essas noções de regime de historicidade e de presentismo têm provocado,¹¹ o que mostra, em última instância, que as ciências sociais têm um conjunto de preocupações comuns, é inegável que a ideia de uma mudança de regime de historicidade é uma formulação inquietante que traz desafios aos estudos desenvolvidos no campo das representações sociais. Ou seja, os conceitos mais usuais de memória com os quais se opera, muitos dos quais construídos para pensar a modernidade a partir de outras experiências temporais, respondem a essa nova inteligibilidade exigida pelo contexto contemporâneo marcado pelo presentismo? Em outras palavras, esse atual regime de historicidade afetaria a memória ou os seus quadros sociais?

Claro que essa é uma questão aberta que, do ponto de vista historiográfico, faz com que um conjunto de conceitos, tais como ideologia, identidade, grandes narrativas, etc., saia de cena para dar lugar a outros, como presente, memória, responsabilidade e reconhecimento, que vão estabelecer as condições para a reparação da figura da “testemunha” como emblemática ao conhecimento histórico, figura essa que havia sido deixada de lado desde o século XIX, em função da ênfase dada aos arquivos como fonte privilegiada para o estudo da história (NICOLAZZI, 2010).

Esse resgate da testemunha passa a ser também um facilitador para o retorno das discussões entre história e memória. Pensando, especialmente, o contexto europeu do pós-guerra, Hartog (2001, p. 21) afirma que “um testemunho hoje em dia é, sobretudo, a voz e o rosto de uma vítima, de um sobrevivente que ouvimos, que deixamos falar, que

⁹ FURET, François. *Le passé d'une illusion. Essai sur l'idée communiste au XXe siècle*. Paris: R. Laffont, Calmann-Lévy, 1995.

¹⁰ A respeito, ver Huyssen (2004).

¹¹ Sobre as críticas endereçadas à noção de “regime de historicidade”, ver, sobretudo, Blocker e Haddad (2006) e Nicolazzi (2010).

gravamos e que filmamos”. É no âmbito dessa problemática que Nora (1984) irá popularizar, principalmente no contexto francês, a noção de “*devoir de mémoire*” associada não apenas à obrigação de manutenção do passado, mas também ao dever de reconhecimento do sofrimento alheio.¹²

Em relação a essa noção, “*devoir de mémoire*”, vale ressaltar que, no contexto brasileiro, ela não faz parte do léxico dos movimentos sociais ou daquele referente às políticas públicas voltadas para a gestão do passado. Observa-se, aqui, um uso muito maior das expressões “lugares de memória”, “resgate da memória” ou mesmo “reconhecimento da memória”¹³ para lidar com os eventos do nosso passado (cf. HEYMANN, 2006).¹⁴

Dentre esses eventos do nosso passado recente, destaca-se um em particular que tem feito uso mais diretamente dessa rede semântica ligada à memória (presente, responsabilidade, reparação, reconhecimento, etc.). Trata-se do golpe militar que instaurou no Brasil uma ditadura que completou, agora em 2014, 50 anos e cujas discussões entre Estado, setores das Forças Armadas e sociedade civil têm se baseado, sobretudo, nas expressões “resgate da memória”, “verdade histórica” e “reconhecimento”.

Como parte integrante dessa discussão, o governo brasileiro criou, recentemente, a Comissão Nacional da Verdade, por meio da Lei n. 12.528, de 18 de novembro de 2011, que, em seu artigo primeiro, indica, como um de seus objetivos precípuos, a efetivação do direito à memória e à verdade histórica e promoção da reconciliação nacional fundamentada “no resgate da memória e da verdade sobre as graves violações de direitos humanos ocorridas no período ditatorial de modo a evitar que os fatos apurados voltem a fazer parte da história de nosso país”.¹⁵

Sucedese, nesse contexto, de acordo com Heymann (2006), uma pluralidade de memórias que reivindicam desde uma espécie de política de reparação, por meio do reconhecimento daquilo que teria sido ocultado, até a ideia de um resgate da memória vista, principalmente pelos setores ligados às Forças Armadas, como revanchismo, desqualificando as demandas específicas por justiça. Exemplo mais atual disso são os relatórios das sindicâncias administrativas realizadas pela Marinha, Exército e Aeronáutica entregues à Comissão Nacional da Verdade, concluindo que não houve prática de tortura dentro de instalações militares durante o período da ditadura no Brasil.¹⁶

Ainda é cedo para verificar se, a exemplo do que ocorreu na França no pós-guerra, conforme analisou Rousso (1998), haverá, no Brasil, um terreno social fértil para a criação de um sistema de referências em que a memória seja transformada em um valor, em que o reconhecimento dos abusos cometidos em nome do Estado seria altamente

12

Sobre as origens da noção de “*devoir de mémoire*”, ver Ledoux (2014).

13

Por exemplo, no site do memorial da resistência, observa-se o uso desses conceitos em diferentes momentos. Disponível em: <http://www.memorialdarestenciasp.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=45&Itemid=47>. Acesso em: 10 jan. 2015.

14

Acerca dos usos dessa noção no contexto francês, ver Gensburger e Lavabre (2005).

15

Para a Lei na íntegra, ver: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112528.htm>. Acesso em: 10 jan. 2015. Para a exposição de motivos, ver: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/projetos/EXPMOTIV/EMI/2010/14%20-%20SDH%20MD%20MJ%20MP.htm>. Acesso em: 10 jan. 2015.

16

Os referidos relatórios estão disponíveis em: <<http://www.cnv.gov.br/index.php/outros-destaques/495-cnv-torna-publicos-relatorios-das-sindicancias-instauradas-pelos-comandos-das-forcas-armadas>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

desejável e o esquecimento e/ou anistia, inaceitáveis. Esse sistema de referência explica, ao menos no contexto francês, a popularidade da noção de “dever de memória” que, embora criticada pelos usos e abusos que engendrou, tem sido associada a uma obrigação social e política da nação em relação a parcelas de sua população. Contudo, no Brasil, a memória da ditadura não parece ser associada à ideia de obrigação socialmente compartilhada. Ao contrário, como lembra Heymann (2006), ela se refere, sobretudo, a uma dimensão de direito cuja demanda faz muito mais apelo à ideia de um combate individual.¹⁷

Não há espaço aqui para desdobrar essa pluralidade de memórias que apenas reafirmam a dimensão política e conflituosa da evocação do passado. O que se gostaria de destacar é que, nesse contexto de revalorização da figura da testemunha localizado em um regime de historicidade caracterizado como o do presentismo, torna-se desafiante discutir a validade dos conceitos mais usuais de memória, de história e de representações sociais com os quais se opera e, nesse sentido, não se trata de reinventar radicalmente esses conceitos, mas muito mais de problematizar sua capacidade heurística diante das questões renovadas com as quais somos confrontados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se recompor esse percurso limitado a algumas problematizações entre história e memória e seus desafios para os estudos em representações sociais, tentou-se mostrar que, independentemente dos contextos, o recurso à memória e à história não se produz em um terreno neutro e estranho ao político. Ao contrário, ao servirem como instrumento político de reconhecimento, memória e história, constituem-se não apenas como categorias explicativas, mas também como formas de agir no campo social que permitem aos diferentes setores da sociedade construir suas demandas por reconhecimento. Cabe compreender como eles agem e quais as estratégias utilizadas para que seu discurso de memória seja legitimado historicamente no campo das práticas sociais (ZELIS, 2005).

Nesse sentido, o uso político do passado e o uso social da história passam a ser de interesse direto para o estudo das representações sociais, colocando todos aqueles que trabalham com e no contemporâneo (historiadores, psicólogos, cientistas sociais, jornalistas) entre a ética e a epistemologia (NICOLAZZI, 2010), na medida em que se deve discutir não apenas o direito de interpretar o passado, mas também o imperativo ético dessa interpretação. Discussão essa desafiadora e ainda por se estreitar, e que passa pela humildade, ou pretensão, do exercício interdisciplinar.

17

Para saber como essa discussão ocorre nos países da América Latina que também organizaram Comissões da Verdade, ver, por exemplo, Cárdenas, Páez e Rimé (2013) e o artigo de Arnoso, Páez, Cárdenas, Zubieta, Espinosa e Bilbao neste número da revista.

REFERÊNCIAS

- BLOCH, Marc. Mémoire collective, tradition et coutume. *Revue de Synthèse Historique*, Paris, n. 40, p. 73-83, 1925.
- BLOCKER, Déborah; HADDAD, Elie. Le présent comme inquiétude: temporalités, écritures du temps et actions historiographiques. *Revue d'Histoire Moderne et Contemporaine*, Paris, n. 53-3, p. 160-169, 2006.
- BURKE, Peter. *Varietades da história cultural*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- CÁRDENAS, Manuel; PAEZ, Darío; RIMÉ, Bernard. El impacto psicosocial de los procesos transicionales en Chile: evaluación de los efectos de las Comisiones Nacionales de “Verdad y Reconciliación” y “prisión política y tortura”. *Revista de Psicología Social*, Madrid, v. 28, n. 2, p. 145-156, 2013.
- CARRETERO, Mario et al. *Ensino da história e memória coletiva*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- DELACROIX, Christian; DOSSE, François; GARCIA, Patrick. *Les courants historiques en France – XIX^e-XX^e siècle*. Paris: Armand Colin, 2007.
- DELACROIX, Christian et al. *Historiographies, II – Concepts et débats*. Paris: Gallimard, 2010. (Folio Histoire).
- DOSSE, François. *L'Histoire*. Paris: Armand Colin, 2000. (Cursus)
- ENGLUND, Steven. De l'usage de la Nation par les historiens, et réciproquement. *Politix*, v. 7, n. 26, p. 141-158, 1994.
- GENSBURGER, Sarah; LAVABRE, Marie-Claire. Entre “devoir de mémoire” et “abus de mémoire”: la sociologie de la mémoire comme tierce position. In: MÜLLER, Bertrand (Dir.). *L'histoire entre mémoire et épistémologie – Autour de Paul Ricoeur*. Lausanne: Payot Lausanne, 2005. p. 75-96.
- HAAS, Valérie; JODELET, Denise. Pensée et mémoire sociales. In: PÉTARD, Jean-Pierre (Dir.). *Psychologie sociale*. 2. ed. Rosny: Bréal, 2007. p. 117-162.
- HALBWACHS, Maurice. *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris: Albin Michel, 1994. Edição original de 1925.
- HARTOG, François. Note de conjoncture historiographique. In: HARTOG, François; REVEL, Jacques. *Les usages politiques du passé*. Paris: EHESS, 2001. p. 13-24.
- _____. *Régimes d'historicité: présentisme et expérience du temps*. Paris: Seuil, 2003.
- _____. *Évidence de l'histoire: ce que voient les historiens*. Paris: EHESS, 2005.
- _____. Historicité/régimes d'historicité. In: DELACROIX, Christian et al. (Dir.). *Historiographies, II – Concepts et débats*. Paris: Gallimard, 2010. p. 766-771.
- HEYMANN, Luciana. O “devoir de memória” na França contemporânea: entre a memória, história, legislação e direitos. In: SEMINÁRIO PRONEX “CIDADANIA E DIREITOS”, 3., 2006, Rio de Janeiro. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas – CPDOC –, 2006. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/1685.pdf>. Acesso em: 02 set. 2014.
- HUYSEN, Andreas. *Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos e mídia*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2004.
- JODELET, Denise. Pensée sociale et historicité. *Technologies, Idéologies, Pratiques*, Aix-en-Provence, v. 8, n. 1-4, p. 395-405, 1989. Numéro spécial psychisme et histoire.
- _____. Conflits entre histoire mémorielle et histoire historique. *Psicologia e Saber Social*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 151-162, 2012.
- KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, Contratempo, 2006.
- LAURENS, Stéphane; ROUSSIAU, Nicolas (Dir.). *La mémoire sociale: identités et représentations sociales*. Rennes: PUR, 2002.

- LEDOUX, Sébastien. Les lieux d'origine du "devoir de mémoire". *Conserveries Mémoires*, n. 15, 2014. Disponível em: <<http://cm.revues.org/1815>>. Acesso em: 02 set. 2014.
- LEDUC, Jean. Histoire du temps présent, histoire immédiate. [19-]. Disponível em: <http://www.ihtp.cnrs.fr/historiographie/sites/historiographie/IMG/pdf/Jean_Leduc_Histoire_du_temps_present.pdf>. Acesso em: 02 set. 2014.
- LE GOFF, Jacques. *Histoire et mémoire*. Paris: Gallimard, 1988. (Folie Histoire).
- LEVI, Giovanni. Le passé lointain: sur l'usage politique de l'histoire. In: HARTOG, François; REVEL, Jacques. *Les usages politiques du passé*. Paris: EHESS, 2001. p. 25-37.
- LYOTARD, Jean-François. *Le postmoderne explique aux enfants*. Paris: Galilée, 2005.
- NICOLAZZI, Fernando. História entre tempos: François Hartog e a conjuntura historiográfica contemporânea. *História: Questões & Debates*, Curitiba, n. 53, p. 229-257, jul./dez. 2010.
- NORA, Pierre. Mémoire collective. In: LE GOFF, Jacques; CHARTIER, Roger; REVEL, Jacques. (Dir.). *La nouvelle histoire*. Paris: Retz, 1978. p. 398-401.
- NORA, Pierre (Dir.). *Les lieux de mémoire*, t.1, La République. Paris: Gallimard, 1984.
- POMIAN, Krzysztof. *Sur l'histoire*. Paris: Gallimard, 1999. (Folio Histoire).
- REIS, José Carlos. *História & teoria: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade*. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.
- _____. *As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC*. 6. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2003.
- RICOEUR, Paul. *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris: Éditions du Seuil, 2000a.
- _____. L'écriture de l'histoire et la représentation du passé. *Annales HSS*, n. 4, p. 731-747, juillet/août 2000b.
- ROBIN, Regine. Entre histoire et mémoire. In: MÜLLER, Bertrand (Dir.). *L'histoire entre mémoire et épistémologie – Autour de Paul Ricoeur*. Lausanne: Payot, 2005. p. 39-73.
- ROUSSIAU, Nicolas; BONARDI, Christine. Quelle place occupe la mémoire sociale dans le champ des représentations sociales? In: LAURENS, Stéphane; ROUSSIAU, Nicolas (Dir.). *La mémoire sociale: identités et représentations sociales*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2002. p. 33-49. (Didact, psychologie sociale).
- ROUSSO, Henry. *La hantise du passé*. Paris: Textuel, 1998.
- SÁ, Celso Pereira de. As memórias da memória social. In: SÁ, Celso Pereira de (Coord.). *Memória, imaginário e representações sociais*. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005. p. 63-86.
- SÁ, Celso Pereira; MENANDRO, Paulo Rogério M.; NAIFF, Luciene Alves Miguez (Org.). *Psicologia social e o estudo da memória histórica*. Curitiba: Appris, 2013.
- SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval; MAHFOUD, Miguel. Halbwachs: memória coletiva e experiência. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 4, n. 1/2, p. 285-298, 1993.
- TODOROV, Tzvetan. *Les abus de la mémoire*. Paris: Arléa, 2004.
- VALENCIA, José Francisco. Representações sociais e memória social: vicissitudes de um objeto em busca de uma teoria. In: SÁ, Celso Pereira de (Coord.). *Memória, imaginário e representações sociais*. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005. p. 99-119.
- VILLAS BÔAS, Lucia Pintor Santiso. Representações sociais: a historicidade do psicossocial. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 585-603, maio/ago. 2014.
- WAGNER, Wolfgang. História, memória e senso comum em representações sociais e interdisciplinaridade. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes; JESUÍNO, Jorge Correia (Org.). *Representações sociais: teoria e prática*. 2. ed. rev. e ampl. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2003. p. 15-28.
- YPERSELE, Laurence (Dir.). *Questions d'histoire contemporaine: conflits, mémoires et identités*. Paris: PUF, 2006.

ZELIS, Guy (Dir.). *L'historien dans l'espace public*. L'histoire face à la mémoire, à la justice et au politique. Loverval: Labor, 2005.

LÚCIA VILLAS BÔAS

Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, São Paulo, Brasil; e
professora da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo,
São Paulo, Brasil

lboas@fcc.org.br

ENTRE A HISTÓRIA E A MEMÓRIA, O ESTUDO PSICOSSOCIAL DAS MEMÓRIAS HISTÓRICAS

CELSO PEREIRA DE SÁ

RESUMO

O artigo aborda a noção de “memórias históricas”, a qual, como uma instância conceitual do fenômeno da memória social, designa as “memórias da história” construídas por populações que estiveram implicadas em fatos que se tornaram “históricos”. Este estudo é da alçada da psicologia social, não tendo qualquer implicação para a produção científica da história. Assim, busca-se distingui-las das “histórias memoriais”, que constituem um tipo alternativo de história, a partir das lembranças de participantes de determinados eventos, sem submetê-los nem aos critérios clássicos da pesquisa histórica nem a uma rigorosa análise psicossocial. Conclui-se que, entendidas como um empreendimento acadêmico na tradição da psicologia social, as “memórias históricas” não advogam qualquer relação com a verdade histórica. Elas são concebidas como memórias, não como história, cujos produtos não dão conta exclusiva da sua determinação, visto haver mais na memória histórica do que a história seria capaz de suprir.

BETWEEN HISTORY AND MEMORY: THE PSYCHOSOCIAL STUDY OF HISTORICAL MEMORIES

ABSTRACT

The article approaches the idea of “historical memories” which, as a conceptual instance of the phenomenon of social memory, designates the “memories of history” constructed by people that were involved in facts that became “historical”. The present study falls within the realm of social psychology, having no implication for the scientific production of history. Thus, this paper attempts to distinguish it from the “memorial history” which constitutes an alternative type of history, based on the memories of the participants in certain events and without subjecting them to the classic criteria of historic research or of rigorous psychosocial analysis. It is concluded that, understood as an academic undertaking in the tradition of social psychology, “historical memories” do not claim any relation to true history. They are conceived as memories, not as history, which products do not bear exclusive contribution to their formation, seeing that there is more to the historical memory than history could provide.

HISTORY • MEMORY • HISTORICAL MEMORIES • MEMORIAL HISTORIES

ENTRE LA HISTORIA Y LA MEMORIA, EL ESTUDIO PSICOSOCIAL DE LAS MEMORIAS HISTÓRICAS

RESUMEN

El artículo aborda la noción de “memorias históricas” que, como una instancia conceptual del fenómeno de la memoria social, designa las “memorias de la historia” construidas por poblaciones que estuvieron implicadas en hechos que se convirtieron en “históricos”. Este estudio pertenece al ámbito de la psicología social y no tiene ninguna implicación con la producción científica de la historia. De este modo se trata de distinguirlas de las “historias memoriales”, que constituyen un tipo alternativo de historia, a partir de los recuerdos de participantes en determinados eventos, sin someterlos a los criterios clásicos de la investigación histórica y tampoco a un riguroso análisis psicosocial. Se concluye que, entendidas como un emprendimiento académico según la tradición de la psicología social, las “memorias históricas” no defienden ninguna relación con la verdad histórica. Ellas son concebidas como memorias, no como historia, los cuyos productos no dan cuenta exclusivamente de su determinación, debido al hecho de que hay más en la memoria histórica que aquello que la historia sería capaz de suplir.

HISTORIA • MEMORIA • MEMORIAS HISTÓRICAS • HISTORIAS MEMORIALES

A OCUPAÇÃO DAS SOCIEDADES HUMANAS COM AQUILO QUE TERIA OCORRIDO NO SEU passado tem seguido duas linhas de perscrutação: uma com base na história; a outra com base na memória. Quando se trata de populações extensas e desenvolvidas, a investigação da história por suas instituições acadêmicas tem constituído a orientação hegemônica. O cultivo da memória, por seu turno, tem sido o principal – quando não o único – recurso empregado por conjuntos populacionais mais restritos e menos desenvolvidos, às vezes chamados de “povos sem história”.

A história e a memória não são, entretanto, duas formas de acesso ou de relação com o passado imediatamente comparáveis. A história é uma prática científica, restrita a especialistas e conduzida segundo regras institucionalizadas, enquanto a memória constitui uma prática social exercida por todos e quaisquer membros de uma dada sociedade humana. Nesse sentido, os produtos da história acerca do passado não guardam uma necessária correspondência com as memórias do mesmo passado, e vice-versa. Por um lado, a prática da história de registro e análise dos fatos frequentemente não encontra na espontaneidade e na versatilidade da memória relatos que ela possa tomar como dados fidedignos sobre o passado. Por outro lado, os relatos da memória comumente não se balizam pelos “fatos históricos” estabelecidos pela história, porque estes com frequência escapam – ou não suscitam interesse – à consideração dos produtores e cultores da memória.

Para conferir uma relevância acadêmica à comparação entre a história e a memória é preciso abordar ambas nos mesmos termos. E, de fato, os termos científicos próprios a outras ciências humanas além da história – em especial, à sociologia, desde 1925, com M. Halbwachs (1994, 1997), e à psicologia social, desde 1932, com F. C. Bartlett (1995) – têm sido consistentemente aplicados à memória como um objeto de estudo. Isso não ocorreu sem sérias discordâncias iniciais entre a história e a sociologia, bem como entre esta e a psicologia. Mas, a partir da segunda metade do século XX, o surgimento de novas perspectivas, análises e articulações no âmbito das ciências humanas – em especial na própria história, com o movimento da história oral e o advento do conceito de “lugares de memória” – tem levado a que os fatos descritos pela história e as memórias construídas a propósito deles pelas populações sejam considerados conjuntamente.

Não obstante, nessa consideração conjunta do passado histórico e da memória do passado persiste uma distinção que se revela problemática para alguns esforços contemporâneos de aproximação ou articulação conceitual. Em poucas palavras: a história é única; as memórias são múltiplas.

A proposição de que a história é única remete à noção de “verdade histórica”. Nesse sentido, o ocorrido no passado não encontra na disciplina da história a possibilidade de contemplar eventos radicalmente distintos – por exemplo, a ocorrência de uma revolução ou de um golpe de Estado –, admitindo-se apenas que o fato histórico seja interpretado de diferentes formas quanto aos desencadeantes remotos e imediatos, aos rumos tomados, às consequências produzidas, etc.

A proposição quanto à multiplicidade das memórias é recuperada da perspectiva original de Halbwachs (1997), segundo a qual existem tantas memórias coletivas quantos sejam os grupos sociais capazes de produzi-las. Apesar das vicissitudes observadas desde então no conceito de grupo social, tal proposição parece ainda se sustentar, dada a vasta diversidade de memórias que continuam a ser socialmente construídas.

É com base principalmente nesses “cânones” sobre a “escrita da história” e sobre a “construção da memória” que se discutem, nas seções a seguir, aspectos mais atuais das relações entre a história e a memória. Além de tais relações se mostrarem complexas e polêmicas nelas próprias, uma complicação adicional é trazida por uma breve discussão final da relação entre ambas e a “verdade”.

A HISTÓRIA E O ADVENTO DAS “HISTÓRIAS MEMORIAIS”

Para o exame das relações atuais entre a história e a memória é interessante começar por uma questão tão recente quanto polêmica: o advento das “histórias memoriais”.

O termo “histórias memoriais” pode parecer estranho, mas tendo ele sido usado por mim na XI Conferência Internacional sobre Representações Sociais (Évora, 2012), foi já incorporado por Denise Jodelet (2012) de uma forma que parece dar bem conta de sua distinção em relação às produções da disciplina acadêmica da história – *la histoire historienne*, segundo Jodelet (que se pode traduzir como “a história dos historiadores”). É em termos de correções, alternativas ou acréscimos a esta história dos historiadores que militantes políticos em geral e intelectuais engajados reivindicam o reconhecimento de memórias recolhidas junto a certos grupos étnicos, políticos ou culturais minoritários como devendo fazer parte da história propriamente dita.

Diversas dessas reivindicações têm sido contempladas por decisões jurídicas favoráveis em variadas instâncias e pela instituição de novos instrumentos legais, que, na França, são chamados de “leis memoriais”. Os grupos de pressão que têm assegurado a sua implantação são conhecidos como “grupos memoriais” ou “mnemógrafos”. O rótulo de “histórias memoriais” engloba assim os conteúdos que eles propõem que sejam alterados ou acrescentados no estudo e no ensino da história.

Dentre as instâncias mais evidentes de tais influências, Jodelet (2012, p. 155-156) comenta a produção da história memorial da escravidão na França:

Em 2001, uma deputada da Guiana, Hélène Taubira, [...] apresentou uma lei que qualificava como crime contra a humanidade o tráfico dos negros e a escravidão nas Américas, Caribe e Oceano Índico. Ela estipulava além disso: o reconhecimento do crime contra a humanidade no âmbito de instâncias europeias e internacionais; a criação de um comitê para a transmissão da memória da escravidão.

Com a aplicação da lei Taubira, um comitê para a memória da escravidão foi criado em 2004. Ele está na origem de um texto preconizando o reconhecimento não apenas da escravidão mas também o de suas memórias múltiplas: “Nenhuma história da escravidão pode ser escrita hoje sem ter em conta as memórias diferenciadas da escravidão. Não é senão apoiando-se sobre essa multiplicidade de memórias que será possível criar uma memória compartilhada e construir uma história comum”. Suas prerrogativas se expandem quando ele se torna por decreto, em 2009, Comitê para a memória e a história da escravidão.

No Brasil, sob o mesmo tipo de pressões, foi aprovada a Lei Federal n. 10.639/2003, que, regulamentada pela Resolução n. 01/2004, do Conselho Nacional de Educação, tornou obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena como conteúdo básico

nas grades curriculares dos ensinos fundamental e médio. Diversos textos de apoio têm sido editados desde então, dentre os quais vale a pena destacar o livro *História e cultura africana e afro-brasileira*, da autoria de Nei Lopes – um escritor e conhecido compositor da música popular brasileira –, que foi agraciado, em 2009, com o 1º lugar na categoria “livro didático e paradidático” do Prêmio Jabuti.

O quadro atual, entretanto, não estaria completo se não se noticiasse aqui a existência de uma forte reação às “leis memoriais” por parte da história. Nesse sentido, encontra-se em Dufoux (2006, p. 22) uma reprodução do texto “Liberté pour l’histoire”, elaborado por dezoito historiadores franceses, entre os quais está Pierre Nora, famoso pela articulação tão original quanto crítica que produziu entre a história e a memória. A oposição desses historiadores às leis memoriais é sintetizada em cinco pontos:

1. A história não é uma religião. O historiador não aceita nenhum dogma, não respeita nenhuma interdição, não conhece tabus.
2. A história não é a moral. O historiador não tem o papel de exaltar ou de condenar, ele explica.
3. A história não é escrava da atualidade. O historiador não estampa sobre o passado esquemas ideológicos contemporâneos e não introduz nos acontecimentos de outrora a sensibilidade de hoje.
4. A história não é a memória. O historiador, no trabalho científico, coleta as lembranças dos homens, compara-as entre si, confronta-as com documentos, objetos e vestígios, e estabelece os fatos. A história leva em conta a memória, mas não se reduz a ela.
5. A história não é um objeto jurídico. Em um Estado livre, não compete ao parlamento nem à autoridade judiciária definir a verdade histórica. A política de Estado, mesmo imbuída das melhores intenções, não é a política da história.

A quinta e última preocupação dos historiadores, com a “verdade histórica”, deve-se à ameaça que eles avaliam como presente na ação dos “mnemógrafos”, visto que seus propósitos teriam ido além do “resgate das memórias”, com o que até há pouco tempo se contentava a história oral. Como as novas demandas passaram a incluir a incorporação das memórias à história, por força de sentenças judiciais ou de iniciativas legislativas, estaria sendo assim solapada a obrigação defendida pela história de que quaisquer dados acerca do passado – registros, vestígios ou relatos – sejam submetidos à comprovação científica da sua veracidade.

A HISTÓRIA E SUAS PRÓPRIAS MAZELAS

A caracterização deste confronto atual entre historiadores e “mnemógrafos” não quer dizer, entretanto, que a própria história não tenha – ou não tenha tido – suas mazelas. De fato, a colocação das instituições da história a serviço de interesses políticos não é coisa nova, pois numerosas “histórias oficiais” foram já produzidas sem se atender aos requisitos de comprovação científica e mesmo à revelia de evidências que as tenham contraditado. Nessa mesma linha de desvios científicos se encontra o envolvimento ativo de historiadores na produção dos chamados “revisionismos históricos”, pelos quais fatos e personagens históricos são alterados e tornados compatíveis com as mudanças ocorridas em função do predomínio político de uma nova facção – como, por exemplo, parece ter sido comum na antiga União Soviética –, de modo a produzir uma nova “memória nacional”.

A indução de uma “memória nacional” – ou seja, uma memória única ou absolutamente hegemônica na população de um dado país – constituiu já também uma das pretensões da história. Esforços nesse sentido não foram poucos e tiveram um relativo sucesso em diversas partes do mundo. Aos governos sempre interessou que a “história oficial” se fizesse mais próxima da população, por meio da educação formal e de comemorações capazes de repercutir intensa e extensamente na vida cotidiana dos seus membros. Com esse propósito, algumas instituições da história parecem ter se empenhado ativamente na transformação dos seus saberes em memórias da população. Na França, por exemplo, a exaustiva coletânea dos “lugares de memória”, organizada por P. Nora (1997), ilustra variadas formas de passagem da história erudita ao domínio popular e a sua persistência nesse domínio como memórias.

No caso do Brasil, em termos da vida cotidiana, os mais idosos devem guardar ainda na lembrança as coletâneas didáticas “Meu Tesouro”, estudadas no nível de ensino básico e cuja tônica era o ufanismo quanto ao passado – incluindo a formação miscigenada da população – e o otimismo quanto ao futuro do país, bem sintetizado no epíteto “país do futuro”, dado ao Brasil pelo escritor austríaco Stefan Zweig, em 1941. Tais estratégias de construção de uma memória nacional teriam estado, diz-se, ligadas ao projeto de construção do mito de Getúlio Vargas.

Não obstante, a história dos historiadores não deixa de conferir espaço às práticas de autocrítica e de autocorreção, pelas quais com frequência ela se redime de suas mazelas. No Brasil, por exemplo, a historiadora L. M. P. Guimarães (2007), usando os recursos da pesquisa histórica, evidenciou a ocorrência passada de determinados usos políticos da história no âmbito do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. E isso no bojo de uma pesquisa que contou com o apoio da própria instituição investigada.

A “HISTÓRIA DOS HISTORIADORES” *VERSUS* AS “HISTÓRIAS MEMORIAIS”, NO BRASIL

Desenrola-se atualmente também no Brasil um confronto entre “militantes memoriais” e certos historiadores, com especial referência ao “regime militar” (1964-1985). A rigor, as produções de cunho memorial têm buscado conferir maior visibilidade a aspectos da repressão policial-militar, a partir de relatos de suas vítimas diretas (presos, torturados, exilados) e indiretas (cônjuges, pais, filhos). Tais trabalhos se devem, em grande parte, a analistas acadêmicos, como historiadores, cientistas políticos e psicólogos sociais – ver, por exemplo, Gianordoli-Nascimento *et al.* (2012) –, e têm o louvável efeito de alimentar a “memória histórica” da população brasileira. Não é pouco comum, entretanto, que a disposição militante de alguns os leve a querer ir além disso.

O confronto se estabelece quando alguns historiadores brasileiros (ROLLEMBERG; QUADRAT, 2010) identificam na militância memorial esforços no sentido de construir e consolidar uma “memória nacional” segundo a qual o regime militar teria sido derrotado por uma combinação entre a resistência da sociedade civil e o engajamento de parcelas da população na luta armada. Uma mera comparação entre os efetivos das forças armadas (todas leais ao regime) e os dos esparsos e escassos contingentes guerrilheiros no país seria objetivamente suficiente para desqualificar a última pretensão. Mas a construção das memórias não se subordina necessariamente a uma lógica desse tipo.

Daí a preocupação dos referidos historiadores, os quais sustentam suas ressalvas aos esforços de indução de tal memória nacional com base numa perspectiva crítica sobre “a construção social dos regimes autoritários”. A proposição básica dessa perspectiva é que um regime autoritário não se constrói apenas a partir da sua origem institucional mais evidente, mas vem sempre a contar com a participação – espontânea ou constrangida – de segmentos mais amplos da população. A partir daí chega-se a desqualificar o papel de resistência intransigente ao regime que teria sido supostamente desempenhado por instituições representativas da sociedade civil, como a Ordem dos Advogados do Brasil, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil e a Associação Brasileira de Imprensa, cujos apoios eventuais a certas instâncias do poder político vigente são evidenciados pelos historiadores em questão (ROLLEMBERG, 2010).

Obviamente, além dos setores políticos que participaram juntamente com os militares da implantação do regime, sabe-se que o empresariado nacional contribuiu ativamente para sua consolidação. E isso foi além da atuação dos grupos econômicos mais poderosos que apoiaram e financiaram o regime desde o princípio, incluindo também aqueles de bem menor porte mas igualmente oportunistas, pois, por ocasião do chamado “milagre econômico” (1968-1973), numerosos cidadãos da classe média brasileira – simpáticos ou não aos militares – se tornaram

eles próprios pequenos investidores no mercado de ações, contribuindo assim para a consolidação do regime.

Dado esse quadro, em que o regime autoritário foi nitidamente construído por mais do que “um punhado de militares”, o seu término como um resultado direto da luta armada torna-se ainda menos plausível, embora não por isso deixe de ser menos comemorado pelos “militantes memoriais”. Sem querer especular extensamente sobre o que sustenta essa convicção, é possível que um juízo de valor – o de uma “superioridade moral” dos ditos “guerrilheiros” em relação aos que detinham o poder político, econômico e militar – esteja na sua base. No atual estágio de democracia e de cidadania responsável que ora vigora no país, a avaliação dessa superioridade é (quase) unânime.

Julgamentos morais, entretanto, não constituem uma base nem adequada nem suficiente para justificar as tentativas para corrigir ou substituir as análises científicas produzidas pela história dos historiadores. A mesma consideração restritiva quanto a tais juízos de valor aplica-se à produção de outras ciências humanas a propósito do passado histórico, como aquela proporcionada pela psicologia social, que se busca caracterizar a seguir.

O ESTUDO DAS “MEMÓRIAS HISTÓRICAS” PELA PSICOLOGIA SOCIAL

O termo “memórias históricas” – mesmo nas diversas acepções que lhe têm sido dadas – não se confunde com a noção de “histórias memoriais”, embora o que varie entre as duas designações seja apenas o emprego da história e da memória como substantivo ou como adjetivo num caso e noutro. Nos termos de uma “psicologia social da memória”, as “memórias históricas” são entendidas como “memórias da história”, isto é, memórias construídas por populações que viveram ou estiveram implicadas em fatos que vieram a se tornar “históricos”. Na contemporaneidade, tais envolvimento formam uma espécie – valorizada ou depreciada – de “herança do passado” para os membros remanescentes ou sucessores daquelas populações. Essa noção específica de memória histórica foi aos poucos sistematizada em textos sucessivos de C. P. Sá (2005, 2007, 2011, 2012, 2013).

Conceitualmente, as “memórias históricas” estão bastante próximas das “representações sociais da história”, mas, metodologicamente, os dois campos se distanciam muito entre si. Uma das diferenças é que o estudo das memórias históricas, pelo menos na linha aqui desenvolvida, tem se concentrado, a cada vez, sobre um dado fato ou período histórico, como a Era Vargas (SÁ et al., 2008), o Regime Militar (SÁ et al., 2009) e os Anos Dourados (SÁ; MENANDRO; NAIFF, 2013), tendo como informantes amostras populacionais que se encontram de

alguma forma relacionadas a tais fatos e períodos. Enquanto isso, o estudo das representações sociais da história tem preferido tomar como ponto de partida a indicação feita por uma quantidade de sujeitos contemporâneos de eventos que estes julguem historicamente importantes – em nível regional, nacional ou mundial –, mas sem levar necessariamente em consideração o envolvimento ou não de suas respectivas populações de origem com tais eventos.

Em relação às “histórias memoriais”, as diferenças são de ordem mais substancial. Em primeiro lugar, as “memórias históricas” são concebidas como uma instância conceitual do fenômeno da memória social, não tendo forçosamente o seu estudo pela psicologia social qualquer implicação para a produção da história enquanto ciência. Já as “histórias memoriais” pretendem constituir um tipo alternativo de história, cujos novos dados que alegam aportar são apenas genérica e descritivamente apresentados como “memórias”, mas comumente sem maiores perscrutações sobre os relatos obtidos como resultantes de fenômenos psicossociais complexos.

Em segundo lugar, as “histórias memoriais” concentram-se sobre tópicos bem definidos ou específicos – como, por exemplo, a repressão violenta pelo regime militar, incluindo a perseguição, as detenções arbitrárias, a tortura, os “desaparecimentos” – e costumam se ater aos dados proporcionados por pessoas e grupos que participaram de tais fatos (na condição de vítimas basicamente, dado o exemplo em foco). As “memórias históricas”, por seu turno, tendem a fazer um recorte mais abrangente do “objeto de memória” a que se referem. De fato, para manter a ilustração do regime militar, a pesquisa da memória histórica deste, como sintetizada em Sá *et al.* (2009), ocupou-se da dimensão repressiva, mas focalizou também as lembranças e conhecimentos em relação às origens factuais do regime, aos “atos” pelos quais este se institucionalizou, ao seu credo ideológico, ao apoio ou reserva recebidos de personagens e organizações sociais representativas da vida política, econômica e cultural do país, às variadas iniciativas da oposição por meio da “luta armada”, às circunstâncias políticas que envolveram o término do regime e, enfim, à avaliação das eventuais “coisas boas” e “coisas ruins” que teriam ocorrido durante o período. A par da maior abrangência das memórias investigadas, a pesquisa da “memória histórica” está obrigada a abarcar, dentro do metodologicamente viável, a inteira população – nacional, regional ou local – a que o passado em questão diga de alguma forma respeito.

Em terceiro lugar, as “memórias históricas” levam necessariamente em consideração a heterogeneidade característica de quaisquer populações urbanas contemporâneas. Nestas coexistem, no mínimo, pessoas de diferentes níveis de escolaridade, orientações políticas e estratos etários.

A razão para se considerar a primeira dessas clivagens, a de cunho educacional, é que uma memória histórica que repouse sobre a leitura, a apreciação, a visita ou a simples referência a documentos – que, em sentido amplo, incluem não só museus, bibliotecas e monumentos, mas também livros didáticos e a própria mídia (impressa ou televisiva) – depende da frequência, da extensão e da intensidade com que tais coisas sejam feitas. E, obviamente, tais variáveis se correlacionam de forma positiva com o aumento do nível de escolaridade das pessoas.

Por outro lado, considerando a segunda clivagem, cabe observar que, em qualquer nível de escolaridade, pessoas com diferentes orientações políticas – notadamente se opostas –, além de interpretarem de modos diversos os fatos que tenham testemunhado, tendem a selecionar diferencialmente as informações que mobilizam para a construção das suas memórias, no âmbito dos seus respectivos grupos de pertinência ou de referência.

Finalmente, a clivagem etária ou geracional implica que, dado um período histórico transcorrido entre cerca de 50 e 30 anos atrás, como foi o caso do regime militar, uma parte dos membros da população contemporânea o terá vivido quando já adulta, uma segunda parte enquanto era ainda jovem e uma terceira parte, cada vez mais numerosa, simplesmente não terá presenciado o período. As diferentes vivências pessoais, no caso dos dois conjuntos mais antigos, e as informações assimiladas – em distintas ocasiões e a partir de distintas fontes – pelos três diferentes estratos geracionais alimentam, em seu conjunto, uma “memória histórica” bastante rica e diversificada.

Tais riqueza e diversificação das memórias históricas de uma população podem ser aqui vistas como uma contrapartida da psicologia social em apoio à perspectiva histórica dos historiadores sobre a construção social dos regimes autoritários. De fato, quando não se tem como um objetivo básico distinguir entre os “heróis da resistência” e os “vilões do colaboracionismo”, há que convir que, pelo fato de terem vivido dia a dia sob o regime – aproveitando-se dele (como os pequenos investidores de classe média) ou “falando de lado e olhando para o chão” (como descrito por Chico Buarque) –, praticamente todos os cidadãos brasileiros participaram, de uma forma ou outra, da sua construção social.

Esta última interpretação de cunho teórico-conceitual pode receber uma ilustração – não necessariamente confirmatória, mas nitidamente relevante – pela comparação entre as memórias do regime militar que foram construídas por distintas coortes geracionais.

AS DIFERENTES MEMÓRIAS GERACIONAIS

Uma ilustração da diversificação da memória histórica na mesma população em função da sua estratificação geracional foi já proporcionada

por uma pesquisa empírica sobre a construção da memória do regime militar (Sá et al., 2009). Os sujeitos dessa pesquisa foram 842 habitantes da cidade do Rio de Janeiro, distribuídos em três distintas amostras: “adultos”, “jovens” e “idosos”. A amostra dos adultos foi constituída por 201 pessoas que, no decorrer de 1964 a 1985, tinham entre 15 e 21 anos de idade, ou seja, que estavam na faixa de 34 a 60 anos por ocasião da coleta dos dados em 2004; a dos jovens foi constituída por 434 pessoas que tinham entre 15 e 21 anos de idade por ocasião da coleta dos dados em 2003 e que, portanto, nasceram após o fim do regime militar ou eram crianças quando ele já estava terminando; e a amostra dos idosos foi constituída por 207 pessoas que viveram o regime militar já com mais de 24 anos de idade, tendo assim 65 anos ou mais por ocasião da coleta dos dados em 2005.

Com o objetivo de obter uma avaliação do período do regime militar, foi perguntado se este havia feito “mais coisas boas” ou “mais coisas ruins”, na lembrança dos sujeitos. A distribuição das respostas das três amostras geracionais consta da Tabela 1.

TABELA 1
DISTRIBUIÇÃO DOS SUJEITOS DAS TRÊS AMOSTRAS GERACIONAIS QUANTO À LEMBRANÇA DE SE O REGIME MILITAR FEZ MAIS COISAS BOAS OU MAIS COISAS RUINS. RIO DE JANEIRO, 2003, 2004 E 2005

	JOVENS		ADULTOS		IDOSOS	
	F	%	F	%	F	%
Mais coisas boas	100	23,04	83	41,29	67	32,37
Mais coisas ruins	318	73,27	77	38,31	101	48,79
Não sabe / Não lembra	16	3,69	35	17,41	32	15,46
Não respondeu			6	2,99	7	3,38
Total	434	100	201	100,00	207	100,00

Fonte: Sá et al. (2009).

Esses resultados mostram que os cidadãos idosos, que viveram o período quando eram adultos, construíram majoritariamente uma memória de que o regime militar fez mais coisas ruins do que coisas boas, mas estas não deixaram de ser lembradas por uma boa parcela deles, enquanto outra porção menor se revelou confusa ou indecisa quanto a essa questão. Por outro lado, os adultos, que eram jovens durante o período, se mostram tão indecisos quanto divididos a respeito de tal avaliação. Finalmente, são os jovens de hoje, que não testemunharam pessoalmente os fatos – bons ou ruins – do período, que o avaliam em termos mais categóricos e nitidamente negativos. Sua memória é composta apenas por conhecimentos adquiridos sobre o regime – comumente produzidos após o término deste –, enquanto a formação das memórias dos outros estratos envolve também experiências pessoais e informações obtidas durante o próprio período de exceção.

O último resultado, relativo à juventude dos anos 2000, se deve, por certo, ao que veio ocorrendo no país ao longo dos 20 anos anteriores, em termos da redemocratização, da liberdade da imprensa e das artes, da autonomia da educação – fundamental e média – em relação à doutrinação ideológica antes imposta pelo regime. À medida que os mais velhos vão deixando o cenário, a tendência parece ser de que esta construção mais recente vá se tornando algo como uma “memória nacional”.

Isto pode ser tomado talvez como um “final feliz” para a sofrida trajetória histórica da cidadania brasileira durante os 21 anos que durou o regime militar-civil de exceção. Mas não se deve esquecer que, desde a ocasião em que tal resultado empírico foi produzido até hoje, já se passou mais uma década, e que os jovens de então já se tornaram adultos. Suas experiências e perspectivas de vida certamente mudaram – assim como o país também mudou – durante esse período, e não há como assegurar que suas memórias tenham permanecido as mesmas. De fato – como já bem assentado na sociologia e na psicologia social da memória –, o passado é reconstruído em função dos interesses e necessidades presentes de quem busca recordá-lo.

CONCLUSÃO

Às diversas adjetivações aplicadas no presente artigo às histórias – “história dos historiadores”, “histórias memoriais” – e às memórias – “memórias históricas”, “memórias nacionais” – correspondem diferentes tipos de relação com a “verdade”. Essa questão crucial, que foi apenas anunciada na introdução, deve funcionar nesta conclusão como um pano de fundo comum para a produção de uma resenha final das diferentes “histórias” e “memórias”.

A “história dos historiadores”, como disciplina científica que é, exibe a humildade típica da ciência, ao admitir que o grau de verdade que ela pode atribuir aos fatos históricos de que se ocupa está sempre na dependência da quantidade e da relevância das evidências objetivas disponíveis. Dentre tais evidências encontram-se a existência de documentos comprobatórios, a coincidência entre versões de diferentes fontes, etc.

As “histórias memoriais”, por seu turno, prescindem da disponibilidade de evidências objetivas, visto que se baseiam comumente nos dados de memória coletiva – a maioria deles de natureza oral – proporcionados pelos próprios conjuntos sociais cuja história se dispõem a recuperar. A veracidade dos relatos não é discutida, pois estaria suplantada por aquilo que os grupos memoriais julgam constituir um valor maior – a promoção da “justiça histórica” –, o qual parece igualmente reger as decisões judiciais.

As “memórias nacionais” – uma concepção mais antiga e lassa –, depois de servirem aos governos estabelecidos, com apoio nas respectivas

histórias oficiais, parecem hoje se alinhar às histórias memoriais. A existência de uma memória nacional é postulada, não investigada, e constitui pouco mais que um recurso retórico usado nos confrontos da esfera pública de uma sociedade, em que, via de regra, a verdade se subordina à política.

As “memórias históricas” não advogam qualquer relação com a verdade histórica. Elas são concebidas como memórias, não como história. Esta – seja a dos historiadores ou a dos “mnemógrafos” – é tida como fonte básica da memória histórica, mas não dá conta exclusiva da sua determinação. De fato, há mais na memória histórica do que a história seria capaz de suprir, como o atesta a ilustração que se segue.

De fato, na pesquisa da memória histórica de um polêmico processo criminal (MÖLLER; SÁ, 2012), ocorrido por volta de 1850, no Brasil império, encontrou-se que a população contemporânea da cidade onde o crime aconteceu e foi julgado manifestava convictamente a memória de que a condenação do réu à forca fora a última execução da pena de morte no país, embora esta só viesse a ser formalmente abolida na República. Não obstante, a evidência histórica objetiva era de que 67 outras execuções ainda se seguiram àquela.

Concluindo, mais do que um novo conceito entre a história e a memória, as “memórias históricas” constituem um empreendimento acadêmico na tradição da psicologia social. A contribuição que o estudo das “memórias históricas” pode dar a um domínio habitado por tantas proposições hipotéticas, posicionamentos políticos conflitantes e disputas jurídico-acadêmicas decorre da força que as demonstrações psicossociais empíricas podem trazer, não exatamente a favor ou contra uma ou outra de diferentes abordagens, mas como alertas de ordem científica em relação aos excessos ou vieses interpretativos eventualmente produzidos em nome da história e da memória.

REFERÊNCIAS

BARTLETT, Frederic C. *Remembering: a study in experimental and social psychology*. Cambridge: Cambridge University, 1995.

DUFOIX, S. Stéphane. Historiens et mnémographes. Dossier “La politique des mémoires en France”. *Controverses*, n. 2, p. 15-38, 2006.

GIANORDOLI-NASCIMENTO, Ingrid Faria et al. A construção da memória histórica da ditadura militar brasileira: contribuição das narrativas de familiares de presos políticos. *Psicologia e Saber Social*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 103-119, 2012.

GUIMARÃES, Lucia Maria Pascoal. *Da escola palatina ao silogeu*: Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1889-1938). Rio de Janeiro: Editora Museu da República, 2007.

HALBWACHS, Maurice. *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris: Albin Michel, 1994.

_____. *La mémoire collective*. Paris: Albin Michel, 1997.

JODELET, Denise. Conflits entre histoire mémorielle et histoire historique. *Psicologia e Saber Social*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 151-162, 2012.

- LOPES, Nei. *História e cultura africana e afro-brasileira*. São Paulo: Balsa Planeta, 2009.
- MÖLLER, Renato Cesar; SÁ, Celso Pereira de. A memória social de um crime e de uma pena de morte no Brasil império. *Psicologia e Saber Social*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 66-84, 2012.
- NORA, Pierre. Entre mémoire et histoire: la problématique des lieux. In: NORA, Pierre (Org.). *Les lieux de mémoire*. Paris: Gallimard, 1997. p. 23-43.
- ROLLEMBERG, Denise. As trincheiras da memória: a Associação Brasileira de Imprensa e a ditadura (1964-1974). In: ROLLEMBERG, Denise; QUADRAT, Samantha (Org.). *A construção social dos regimes autoritários*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. p. 97-144.
- ROLLEMBERG, Denise; QUADRAT, Samantha. Apresentação: memória, história e autoritarismos. In: ROLLEMBERG, Denise; QUADRAT, Samantha (Org.). *A construção social dos regimes autoritários*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. p. 11-32.
- SÁ, Celso Pereira de. As memórias da memória social. In: _____. *Memória, imaginário e representações sociais*. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005. p. 63-86.
- _____. Sobre o campo de estudo da memória social: uma perspectiva psicossocial. *Psicologia: Reflexão & Crítica*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 290-295, 2007.
- _____. O “making of” de uma perspectiva psicossocial no estudo da memória. In: LOMBARDI, José Claudinei; CASIMIRO, Ana Palmira B. Santos; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha (Org.). *História, memória e educação*. Campinas: Alínea, 2011. p. 31-45.
- _____. A memória histórica numa perspectiva psicossocial. *Morpheus*, v. 9, p. 91-100, 2012.
- _____. A psicologia social da memória: uma sistematização teórico-conceitual. In: SÁ, Celso Pereira de; MENANDRO, Paulo Rogério Meira; NAIFF, Luciene Alves Miguez (Org.). *Psicologia social e o estudo da memória histórica: o caso dos Anos Dourados no Brasil*. Curitiba: Appris, 2013.
- SÁ, Celso Pereira de; MENANDRO, Paulo Rogério Meira; NAIFF, Luciene Alves Miguez (Org.). *Psicologia social e o estudo da memória histórica: o caso dos Anos Dourados no Brasil*. Curitiba: Appris, 2013.
- SÁ, Celso Pereira de et al. A memória histórica de Getúlio Vargas e o Palácio do Catete. *Estudos de Psicologia (UFRN)*, Natal, v. 13, p. 49-56, 2008.
- _____. A construção e o estado atual de uma memória histórica: o caso do regime militar no Brasil (1964-1985). In: ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira; JODELET, Denise (Org.). *Representações sociais: interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas*. Brasília: Thesaurus, 2009. p. 245-265.
- ZWEIG, Stefan. *Brasil, país do futuro*. [S/l]: Ridendo Castigat Mores, [2001]. Versão para eBook. Disponível em: <eBooksBrasil.org>.

CELSO PEREIRA DE SÁ

Professor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ –, Rio de Janeiro,
Rio de Janeiro, Brasil
sa.celso@gmail.com

TEMA EM DESTAQUE

<http://dx.doi.org/10.1590/198053143134>

REPRESENTACIONES SOCIALES DEL PASADO Y RITUALES DE JUSTICIA TRANSICIONAL EN AMÉRICA LATINA

MAITANE ARNOSO MARTÍNEZ

DARÍO PÁEZ ROVIRA

MANUEL CÁRDENAS

ELENA ZUBIETA

AGUSTÍN ESPINOSA

MARIAN BILBAO

RESUMEN

La presente investigación exploró las opiniones de una muestra de la población de 5 países latinoamericanos (N= 4900) respecto a cómo abordar el pasado político referido a las violaciones de los derechos humanos. En general, se constata un amplio acuerdo en términos de la necesidad de recordar el pasado, siendo este acuerdo mayor en las víctimas y las personas de izquierda, quienes, además, manifiestan más necesidad de compartir socialmente sobre los hechos y quienes mejor valoran las medidas de justicia transicional implementadas. Aunque las disculpas son evaluadas de forma crítica en general, una visión más positiva de las disculpas se asoció con una mejor percepción del clima emocional. Mientras en Argentina y Paraguay la sinceridad y eficacia percibida en las disculpas son mayores entre las víctimas y las personas de izquierda, en el caso chileno la relación es inversa. Los resultados se discuten en el marco de las representaciones sociales del pasado.

Apoyo recibido:
MICIN PSI2011-26315;
GIC07/113-IT-255-07;
UFI 11/04; FONDECYT
N° 1110776, UFI 11/04 UPV/
EHU, 9/UPV00109.231-
13645/2001/2007, MCI
PSI2008-02689/PSIC
y AP2008-01980.

JUSTICIA • AMÉRICA LATINA • COMISIONES VERDAD •
REPRESENTACIONES SOCIALES

SOCIAL REPRESENTATIONS OF THE PAST AND TRANSITIONAL JUSTICE IN LATIN AMERICA

ABSTRACT

This article analyzed 5 surveys conducted in Latin American countries (N = 4900) regarding how people perceive and cope with collective violence during dictatorship periods. There is general agreement on the need to remember the past, where victims of collective violence and the left-wing showed a more positive attitude, reporting the necessity of sharing the facts and having a more positive evaluation of measures of transitional justice. Even when official apologies show a critical perception, a positive view of them is associated with a better perception of the emotional climate. While the sincerity and perceived effectiveness of apologies are higher among victims and the left-wing in Argentina and Paraguay, in Chile the opposite is true. Results are discussed in the framework of social representations of the past.

JUSTICE • LATIN AMERICA • TRUTH COMMISSIONS • SOCIAL REPRESENTATIONS

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO PASSADO E JUSTIÇA TRANSICIONAL NA AMÉRICA LATINA

RESUMO

Este artigo explorou as opiniões de uma amostra da população de cinco países latino-americanos (N= 4900) no tocante à forma de abordar o passado político relacionado às violações dos direitos humanos. Em geral, constata-se um amplo acordo quanto à necessidade de recordar o passado, sendo esse acordo maior entre as vítimas e as pessoas de esquerda, que, além disso, manifestam maior necessidade de compartilhar socialmente os fatos e são as que mais valorizam as medidas de justiça transicional implementadas. Embora as desculpas sejam avaliadas de forma crítica em geral, uma visão mais positiva das mesmas foi associada a uma melhor percepção do clima emocional. Enquanto na Argentina e no Paraguai a sinceridade e eficácia percebidas nas desculpas são maiores entre as vítimas e as pessoas de esquerda, no caso chileno a relação é inversa. Os resultados são discutidos no contexto das representações sociais do passado.

JUSTIÇA • AMÉRICA LATINA • COMISSÕES DA VERDADE • REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

LOS PERIODOS DE LA VIOLENCIA COLECTIVA EN LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DEL PASADO

LA VIOLENCIA COLECTIVA HA MOSTRADO TENER UN LUGAR CENTRAL EN LAS representaciones sociales del pasado en diversos contextos, configurándose como acontecimientos históricos centrales en la memoria colectiva de distintas naciones (ARNOSO; PÉREZ SALES; ARNOSO, 2012; PÁEZ; LIU, 2011; PENNEBAKER; PÁEZ; RIMÉ, 1997). Sin embargo, aunque ciertos hechos históricos son puntos de referencia para la comunidad, su representación suele integrar voces diversas que hacen presente la contradicción, la diferencia y la diversidad del pensamiento. Por ejemplo, en Argentina, a lo largo de los años se han construido diversos discursos acerca de las causas, responsables y las víctimas del periodo dictatorial (1976-1983). Por un lado, el discurso legitimador de la violencia (“Algo habrán hecho”, como responsabilización de las víctimas y la dictadura, fue una respuesta al caos). Por otra parte, la teoría de los dos demonios, que responsabiliza por igual a la guerrilla y a las Fuerzas Armadas, esto es, la buena gente se halló entre dos minorías extremistas y sufrió la violencia. Asimismo, los organismos de derechos humanos han reivindicado históricamente una visión de la dictadura como genocidio político, señalando que lo que se quería era eliminar a los que luchaban por una sociedad mejor (ARNOSO; PÉREZ SALES; ARNOSO, 2012). Las diferentes representaciones del pasado suelen estar relacionadas con las posiciones ideológicas y niveles de afectación de la

población. Por ejemplo, aunque tanto personas de derechas como de izquierdas mencionaban consensualmente a la Guerra Civil española como un hecho central de la historia, las de derechas minimizaban su importancia y gravedad (PÁEZ; LIU, 2011). Se ha encontrado que los perpetradores directos y vicarios tienden a amortiguar el conflicto ético que genera el uso de la violencia, atribuyendo la responsabilidad de esas acciones al otro grupo, descalificando a las víctimas y minimizando su sufrimiento (HEWSTONE; JASPARS; LALLJE, 1982; SABUCEDO; BLANCO; DE LA CORTE, 2003). Por ejemplo, según datos del Belgrad Center for Human Rights (2006) (en PÉREZ SALES, 2011), un 52% de serbios afirmaba no conocer ningún crimen de guerra cometido por sus tropas, sólo el 43% consideraba que la matanza de musulmanes en Srebrenica fue un Crimen de Guerra y un 50% se preguntaba si en realidad ésta se produjo (pese a las exhumaciones realizadas). En contraste, según este estudio, el 70% consideró crímenes de guerra las muertes de serbios en Kosovo o Croacia. En el contexto latinoamericano, un estudio realizado en Chile acerca de la memoria del Golpe de Estado mostró que, una década después de la vuelta de la democracia, aunque se encontraron consensos en relación al reconocimiento de los hechos, las diferencias ideológicas influían en qué y cómo se recordaba el pasado: mientras el 47.3% evaluaba los hechos como injustificados, la otra mitad le otorgaba alguna o mucha justificación, siendo las personas de derecha quienes más justificaban el golpe (MANZI et al., 2004).

LA OPINIÓN DE LA POBLACIÓN RESPECTO A CÓMO ABORDAR EL PASADO

De la misma manera que existe una pluralidad de representaciones acerca del pasado, las actitudes ante cómo abordarlo también difieren en los distintos grupos sociales, dependiendo, entre otras cuestiones, del nivel de exposición de la población a la violencia o la cercanía percibida con las víctimas, así como de la identificación ideológica con los distintos grupos enfrentados o sus representaciones sociales acerca del pasado (ARNOSO; PÉREZ SALES; ARNOSO, 2012; HEWSTONE; JASPARS; LALLJE, 1982; SABUCEDO; BLANCO; DE LA CORTE, 2003; MANZI et al., 2004). Dos elementos centrales del proceso de recuerdo social son: a) la actitud ante el pasado y b) el compartir o comunicarse sobre el pasado. En general las víctimas o las personas que se identifican con ellas ideológicamente tienen una actitud proclive a recordar y aprender del pasado, mientras los victimarios directos o vicarios sostienen una actitud de olvidar para no reabrir heridas. La responsabilidad en relación a los hechos parece disminuir la voluntad de conocer la verdad y apostar por políticas de olvido. Por ejemplo, en Ruanda, donde el genocidio implicó a gran parte de la población y dónde decenas de miles de personas están

pendientes de juicio o habían sido sometidas a tribunales comunitarios (Gacaca), el 63% de la población creía que era mejor olvidar el pasado para poder seguir adelante (GABISIREGE; BABALOLA, 2001). En el Estado español, más de cuatro décadas después de que los hechos tuvieran lugar, la amenaza a que la verdad alterase la convivencia alcanzada en el periodo transicional (aun cuando hubiese sido lograda sobre las bases del olvido), asociada a la cercanía ideológica con los responsables de las masacres colectivas, se perfiló como variable fundamental para explicar las preferencias del olvido frente a la verdad y la investigación sobre el pasado represivo: en el 2006, el 28.3% de los españoles creía que lo mejor que se podía hacer en relación al 18 de julio de 1936 y la Guerra Civil era evitar hablar de lo ocurrido y no investigar sobre el tema, siendo fundamentalmente las personas de derechas y votantes del Partido Popular quienes en mayor medida lo creían (PÉREZ SALES, 2011). Quienes esgrimen posturas basadas en el olvido lo argumentan desde la posibilidad de reactualizar el dolor entre las víctimas al recordar los hechos y ello a menudo se asocia a un menor nivel de compartir socialmente sobre el periodo de la violencia (CÁRDENAS; PÁEZ; RIMÉ, 2013).

MEDIDAS DE JUSTICIA TRANSICIONAL PARA HACER FRENTE A PASADOS POLÍTICOS TRAUMÁTICOS

Uno de los constructos que nos ayudan a pensar sobre cómo hacer frente a pasados políticos traumáticos es el que se ha denominado justicia transicional,¹ haciendo referencia a todos aquellos mecanismos que permiten, en un proceso democratizador, transitar de un período de violencia a uno de paz donde sea posible reparar a las víctimas y afrontar las violaciones de derechos humanos cometidas en dicho período. Entre estas medidas se encuentran: a) acciones de justicia procedimental, como las Comisiones de la Verdad, que basadas en el derecho a la verdad, velarán por el reconocimiento de las violaciones cometidas y aportarán pruebas documentales de lo sucedido; b) acciones de justicia retributiva, como los procesos de juicio y castigo a los responsables y colaboradores de las violaciones de los derechos humanos; c) acciones de justicia restaurativa, como las peticiones de perdón por parte de los responsables de la violencia y d) acciones de justicia distributiva, en referencia a programas de reparación y diversas reformas institucionales que los gobiernos utilizan para reconocer los daños sufridos y tomar medidas para abordarlos. Se estima que, en suma, estas medidas permiten avanzar en las garantías de que la violencia no vuelva a ocurrir y que las sociedades y/o los grupos puedan avanzar hacia la (re)-conciliación (GIBSON, 2004).

Desde la década de 1970, se han establecido más de una treintena de comisiones oficiales en el mundo (HAYNER, 2001; VAN DER MERWE;

¹ Aunque la literatura acuña el concepto de justicia transicional, hay que considerar que a menudo las medidas se toman en un margen de tiempo amplio, a veces muchos años después del cambio político, lo que pondría en entredicho el concepto transicional (AGUILAR, 2008).

BAXTER; CHAMPAN, 2009). Apoyadas en el derecho a la verdad (justicia procedimental) se han configurado como mecanismos extrajudiciales, aunque en ocasiones también hayan constituido un trampolín hacia la justicia retributiva. Valoradas como proyectos fundacionales que marcan una ruptura simbólica y moral con el pasado, han tratado de establecer “un consenso acerca de lo intolerable” (ALLEN, 1999, p. 315). Estas entidades pueden generar importantes beneficios para las sociedades en transición, como la posibilidad de establecer la verdad sobre el pasado, determinar el paradero de las personas desaparecidas, señalar la responsabilidad de los perpetradores de violaciones a los derechos humanos, motivar las reparaciones económicas y simbólicas hacia las víctimas y hacia la sociedad en general, así como recomendar reformas legales e institucionales a corto, mediano y largo plazo. La verdad supone una forma de reconocimiento de los hechos que, a menudo, han podido ser cuestionados durante años por la historia oficial, negando con ello a las propias víctimas y acusándolas de mentir en sus testimonios. La verdad ayuda así a convertir la convicción personal o comunitaria en una verdad social que debe ser reconocida por todos, empezando por el Estado y los perpetradores de la violencia. Por otro lado, esclarecer lo sucedido puede ser muy importante de cara a catalizar un debate público que contribuya a generar una conciencia colectiva que rechace el recurso a la violencia como gestión de los conflictos sociopolíticos, así como para prevenir los ciclos de venganza y el resurgir de la violencia colectiva (BERISTAIN et al., 2010). Los informes emitidos por estas comisiones se convierten en una fuente para la educación en derechos humanos que protegen de la distorsión de la historia y pueden ser de utilidad para procesos posteriores (BERISTAIN, 2005). En ocasiones, sobre todo a partir de las experiencias de Sudáfrica, Perú o Sri Lanka, las comisiones han contado con sesiones o audiencias públicas. Al darle a las víctimas y a los sobrevivientes una oportunidad de contar su historia frente a una audiencia pública, una comisión puede admitir públicamente errores del pasado, fomentar el entendimiento general y la compasión hacia las víctimas; reducir la posibilidad de que ciertos sectores de la sociedad continúen negando la verdad y aumentar la transparencia de su trabajo al estimular un auténtico debate nacional sobre el pasado. Como podemos ver, la creación de una memoria colectiva inclusiva, una narración que integre en una historia nacional común lo ocurrido, sugiere que las comisiones juegan un papel relevante en la creación de representaciones sociales hegemónicas que refuercen la cohesión social.

A pesar de que los objetivos de estos procesos son claramente instrumentales, los rituales de la justicia transicional comparten varios aspectos simbólicos que pueden inducir intensas reacciones emocionales y suponer un alto costo emocional para las víctimas (BROUNÉUS, 2008; KAMINER et al., 2001; HAMBER, 2007; RIMÉ et al.,

2011), especialmente cuando estas expresiones no van acompañadas de la certidumbre sobre la aplicación de justicia. En un sentido más positivo, también se ha encontrado que, pese al coste emocional de las declaraciones, las víctimas también pueden experimentar orgullo, alivio y la sensación de realización por haber tenido la oportunidad de expresar públicamente y oficialmente su experiencia (KANYANGARA et al, 2007; KANYANGARA, 2008). A nivel macrosocial, existen algunos indicadores de cómo las sociedades que han enfrentado la violencia a través de rituales de justicia transicional han avanzado hacia la cohesión social, han mostrado solidaridad y empatía para con los afectados e incluso han podido desarrollar una cultura de paz y de respeto a los derechos humanos (PÉREZ SALES; VÁZQUEZ; ARNOSO, 2009; BERISTAIN et al., 2010). Se ha detectado que en los países en que se han desarrollado CV y cuyo trabajo es valorado positivamente por la población, existe una mejora en la situación política (SIKKINK; BOOTH-WALLING, 2007) y una mayor valoración de los derechos humanos (PÉREZ SALES; VÁZQUEZ; ARNOSO, 2009; BERISTAIN et al., 2010), así como mayores niveles de confianza institucional (BAR-TAL, 2011; CÁRDENAS; PÁEZ; RIMÉ, 2013).

Además, en la actualidad estamos asistiendo a una época en la que numerosos grupos han admitido y mostrado arrepentimiento por comportamientos negativos en el pasado. Algunos de estos principios intergrupales parecen haber sido comprendidos por diversos agentes en distintos países (KADIMA KADIANGANDU et al., 2007; MULLET et al., 2011) y, a veces, por algunos gobiernos (BARKAN, 2000). Uno de los ejemplos más conmovedores de arrepentimiento público en la historia reciente es el del canciller alemán Brandt, quien durante su estancia en Varsovia en diciembre de 1970, visitó el memorial de la insurrección del gueto de Varsovia de 1943 y se arrodilló ante el monumento, expresando arrepentimiento por los crímenes nazis contra los judíos. A pesar de las críticas recibidas, el gesto público de arrepentimiento abrió el camino a la reconciliación entre los judíos y polacos y la población alemana (MULLET et al., 2011).

Por lo general, las disculpas suelen ser bienvenidas, aunque también pueden ser criticadas como limitadas, tardías o poco sinceras (CAIRNS et al., 2005; STAUB, 2005). Investigaciones recientes en Irlanda del Norte muestran que las experiencias de victimización disminuyen la disposición al perdón, siendo las personas que no se consideran víctimas las que más acuerdo muestran respecto del perdón intergrupar (MATE, 2008). En Argentina (ARNOSO, 2012), también se encontró que los familiares de personas desaparecidas y quienes habían sobrevivido a las cárceles y centros clandestinos de detención, creían en menor medida que la reconciliación fuese un escenario deseable y estaban menos dispuestos que la población general a perdonar a los responsables de los abusos, sobre todo en un contexto de persistencia de la impunidad. En

otros estudios se ha constatado igualmente que las víctimas directas se muestran reacias a perdonar, ya que consideran que perdonar supone traicionar la lealtad que le deben a su grupo y además esto ayuda a justificar retrospectivamente la acción de los victimarios (MANZI; GONZÁLEZ, 2007). Estudios realizados en Sudáfrica, por su parte, mostraron que el escuchar las disculpas de los victimarios reforzaba el perdón y la reconciliación sólo entre las personas no afectadas directamente por la violencia colectiva (BRONEUS, 2008).

Payne (2009), quien analizó los testimonios de grandes violadores de los derechos humanos en Argentina, Chile, Brasil y Sudáfrica concluyó que, frente a quienes otorgan una virtud terapéutica y pacificadora a las confesiones de los victimarios, estos pueden incluso provocar un aumento de la polarización social, puesto que los testimonios no suelen ser en sí mismos la verdad de lo ocurrido, sino que pueden responder a versiones interesadas que ocultan ciertos aspectos y redimensionan otros, buscan justificar las atrocidades o minimizar su impacto. Incluso las versiones que pretenden ser más honestas, aquellas de los arrepentidos, no escapan de esas limitaciones. Así, las confesiones de los victimarios no cierran el debate sobre lo ocurrido, ni generan consenso, ni tranquilizan a las víctimas o a sus familias. Usualmente sucede todo lo contrario: provocan discusiones intensas, muchas veces muy acaloradas, entre visiones muy opuestas.

Para que las acciones restaurativas sean eficaces existe al menos una serie de requisitos (PÁEZ, 2010): las disculpas deben percibirse como sinceras y no como meras justificaciones o excusas para evitar el castigo (STAUB, 2005) o porque disculparse podría ser recompensado (PHILPOT; HORNSEY, 2008). Además, quienes las piden deben ser representativos y contar con el apoyo mayoritario del grupo responsable de los agravios (KADIMA KADIANGANDU et al., 2007). Igualmente, si se quiere avanzar hacia la reconciliación, son necesarias acciones de justicia distributiva o de compensación de las víctimas: acciones materiales y/o simbólicas que complementen a las disculpas. Es decir, las acciones de reparación deben asociarse a dichas peticiones de perdón (GIBSON, 2004). Finalmente, las disculpas se deben hacer oficialmente, en actos públicos, en lugares con carga simbólica, por representantes reconocidos del grupo perpetrador y delante de representantes legítimos de las víctimas (MULLET et al., 2011).

Un paso hacia una reconciliación más amplia implica también una actitud proclive a recordar y aprender del pasado. La creación de una memoria colectiva compartida es otro aspecto importante, como la narración de la CVR de Sudáfrica que planteaba que el apartheid era un régimen criminal, que sus defensores no tenían razones legítimas para hacerlo, y que ambos bandos habían cometido graves violaciones a los derechos humanos durante el conflicto (GIBSON, 2004). El acuerdo con esta narración se asociaba a la reconciliación.

MEDIDAS DE JUSTICIA TRANSICIONAL EN EL CONO SUR

En América Latina, para hacer frente a las violaciones sucedidas durante las distintas dictaduras militares o periodos de conflicto armado, se han empleado distintas medidas. La siguiente tabla resume las medidas más relevantes implementadas en Argentina, Chile, Paraguay, Uruguay y Perú. Argentina es el país donde más medidas de tipo retributivo se han implementado y un camino similar ha seguido Chile, aunque no en todos los países se han llevado a cabo tantos procesamientos penales. Las Comisiones de Verdad sí han sido implementadas en todos ellos, mientras que en el caso peruano no se han producido peticiones públicas de perdón o disculpas oficiales.

TABLA 1
RESUMEN MEDIDAS DE JUSTICIA TRANSICIONAL EN EL CONO SUR*

ARGENTINA (1976-1983)	Cerca de 30.000 personas detenidas desaparecidas por las Fuerzas del Estado (0.12% en relación a la densidad demográfica aproximada de la época)
	Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP) e Informe NUNCA MÁS (1984)
	Peticiones de Perdón por parte del General Balza (1995) y presidente Kirchner (2004)
	Juicios por Delitos de Lesa Humanidad
CHILE (1973-1990)	Más de 3000 personas asesinadas durante la dictadura (0.02% en relación a la densidad demográfica aproximada de la época)
	Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación (CNVR) (1991) y Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura (CNPPT) (2004)
	Peticiones de perdón por parte del presidente Patricio Aylwin (1991)
	Juicios por Delitos de Lesa Humanidad
PERÚ (1980-2000)	69.280 personas muertas o desaparecidas (0.31% en relación a la densidad demográfica aproximada de la época), sumando las víctimas producidas por el Estado y aquellas ocasionadas por la actividad de la organización armada Sendero Luminoso, entre otros agentes implicados.
	Comisión por la Verdad y Reconciliación (CVR) (2003)
	No ha habido peticiones de perdón por el Estado y tampoco por parte de Sendero Luminoso.
	Juicios por Delitos de Lesa Humanidad
PARAGUAY (1954-1989)	4000 personas asesinadas (0.16% en relación a la densidad demográfica aproximada de la época)
	Comisión de Verdad y Justicia (2008)
	Peticiones de perdón del presidente Lugo
URUGUAY (1973-1985)	174 personas desaparecidas (0.006% en relación a la densidad demográfica aproximada de la época)
	Comisión por la Verdad impulsada por la sociedad civil Informe Nunca Más (1989)
	En el año 2000 el presidente Jorge Battle impulsa la "Comisión para la Paz (COMPAZ)"
	El presidente José Múgica, pronunció las primeras disculpas en nombre del Estado por las violaciones cometidas durante el régimen dictatorial (2012)

* En la tabla sólo se incluyen las personas asesinadas y no están incluidas las víctimas que sobrevivieron a la represión y/o sus familiares.

Fuente: Elaboración propia.

OBJETIVOS DE ESTA INVESTIGACIÓN

La presente investigación se propuso, a partir de plantear al pasado como objeto de representación social, explorar los consensos y disensos de la población latinoamericana respecto a cómo abordar la historia de violaciones a los derechos humanos, el grado de necesidad de hablar sobre dicho periodo y el nivel de compartir socialmente, así como el conocimiento y la eficacia percibida hacia las distintas medidas transicionales implementadas, incluyendo la sinceridad y eficacia de disculpas oficiales en aquellos países en los que las hubieron. Además, se pretendió indagar en el impacto emocional de dichas medidas y su relación con el clima de confianza y solidaridad percibido por la población. Se analizaron los datos teniendo en cuenta el país, el nivel de exposición a la violencia y la ideología de los participantes.

MÉTODO

Muestra

Los participantes de esta investigación (N=4900) pertenecían a 5 países de América Latina. El 26.1% de las encuestas se realizaron en Chile, el 24.5% en Perú, el 24.3% en Paraguay, el 14.5% en Uruguay y el 10.6% en Argentina. El 52.5% fueron mujeres y el 47.5% hombres. La edad media es de 38.50 años ($SD.= 15.51$) con una edad mínima de 18 y una máxima de 90 años.

En lo que se refiere al nivel de exposición a la violencia, poco más de un 40% de la muestra de participantes se identificó como víctima (directa o indirecta) de la represión o como persona no afectada por la violencia; de este grupo, un 40,6% era víctima y un 59,4% no lo era. Entre las víctimas: 38,1% (305 participantes) de Chile, 24,6% de Perú, 30,5% de Paraguay, 5,1% de Uruguay y 5,7% (46 participantes) de Argentina.

Instrumento y variables

Para medir la predisposición a revisar el pasado se incluyó un ítem que interroga sobre el acuerdo con revisar el pasado para aprender de éste y evitar volver a repetir los errores, en una escala tipo Likert de 4 puntos que van desde 1 (“*Totalmente en desacuerdo*”) hasta 4 (“*Totalmente de acuerdo*”). Para este artículo, se agruparon las puntuaciones con el fin de poder extraer porcentajes de desacuerdo (1 y 2) y acuerdo (3-4). Además, se realizó una pregunta específica sobre la necesidad de compartir socialmente sobre el pasado y en qué medida se había compartido con otros (familia, amistades, etc.) sobre la comisión y el periodo de la violencia, en una escala de 4 puntos que van desde 1 (“*Nada*”) hasta 4 (“*Mucho*”). Del mismo modo, a fines de este escrito, se agruparon las puntuaciones con el fin de poder extraer porcentajes “*negativos*” (1 y 2) y “*positivos*” (3-4).

Con el propósito de explorar acerca del trabajo realizado por las Comisiones se preguntó si conocían el informe (formato de respuesta

dicotómico SI/NO), así como su percepción de la contribución social de las comisiones en relación a: *a)* la construcción de una historia común; *b)* a la búsqueda de la verdad sobre lo ocurrido a las víctimas; *c)* hacer justicia castigando a los responsables y *d)* conjurando la irrupción de la violencia de modo que ésta no vuelva a repetirse en el futuro ($\alpha=.87$). Estas preguntas referidas a la contribución de las Comisiones se presentaron con formato de respuesta de escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta que van desde 1 (“*Totalmente en desacuerdo*”) hasta 4 (“*Totalmente de acuerdo*”), recodificadas nuevamente en “*acuerdo*” (3 y 4) y “*desacuerdo*” (1 y 2) para esta presentación.

Para medir el acuerdo con las disculpas públicas ofrecidas a las víctimas, se incluyeron tres ítems. El primero explora la sinceridad percibida en las disculpas emitidas por los Estados. Los dos siguientes indagan en la contribución social de las disculpas en relación a mejorar la confianza institucional y comprender el sufrimiento de las víctimas ($\alpha=.83$). Todas ellas en formatos de respuesta tipo Likert con cuatro opciones de respuesta que van desde 1 (“*Totalmente en desacuerdo*”) hasta 4 (“*Totalmente de acuerdo*”). La escala fue recodificada en *desacuerdo* (1 y 2) y *acuerdo* (3 y 4). Además, se añadió una pregunta que consultaba acerca de la creencia de que las víctimas puedan perdonar a los victimarios. Los valores para las respuesta iban desde 1 (“*Nada*”) hasta 5 (“*Mucho*”). El acuerdo con la posibilidad del perdón se determinó para aquellas personas que puntuaron 4 y 5.

El impacto emocional negativo incluyó un listado de cinco emociones (ira, culpa, tristeza, vergüenza y miedo) que la población siente en relación al contenido de los informes y el periodo de la violencia ($\alpha=.74$) (ETXEBERRIA; PÁEZ, 1989). Los valores para las respuesta iban desde 1 (“*Nada*”) hasta 7 (“*Mucho*”). La presencia de estas emociones se determinó para aquellas personas que puntuaron por encima de la media teórica (4-7).

El clima socioemocional fue consultado a partir de dos ítems que preguntaban acerca la percepción de confianza en las instituciones y percepción de solidaridad y ayuda mutua en el país ($\alpha=.55$). Los valores para las respuesta iban desde 1 (“*Nada*”) hasta 5 (“*Mucho*”). La presencia de un clima de solidaridad y confianza se determinó para aquellas personas que puntuaron 4 y 5.

Entre las variables independientes se incluyeron variables de tipo sociodemográfico tales como la edad (número de años que ha cumplido la persona al momento de responder la encuesta), auto ubicación ideológica (variable categórica de siete niveles que van desde extrema izquierda hasta extrema derecha) y nivel de exposición a la violencia (no afectada vs. víctima). La auto-ubicación en la escala ideológica fue codificada en tres niveles: *izquierda* (1-3), *centro* (4) y *derecha* (5-7).

Análisis de datos

Se realizaron análisis descriptivos y correlacionales. A fin de facilitar una lectura fluida de los datos, se presentan los resultados a través de diferencias porcentuales en función del país, el grado de exposición a la violencia de las participantes y de su auto ubicación en la escala ideológica. El análisis de fiabilidad de las escalas se calculó mediante el coeficiente Alpha de Cronbach.

RESULTADOS

Necesidad de abordar las violaciones a los derechos humanos cometidas en el pasado

El presente estudio reveló que, en general, la población latinoamericana acuerda mayoritariamente (83.7%) con la *necesidad de aprender de los errores que se cometieron en el pasado a fin de evitar que se cometan los mismos errores nuevamente*: Argentina (92.1%), Chile (85.9%), Perú (91.03%) y Paraguay (92.3%) muestran un acuerdo mayoritario, siendo la población uruguaya la que se encuentra más dividida a este respecto: un 58.2% no cree necesario revisar el pasado para aprender de los errores ($\chi^2(4)= 928.42$; $p < .001$; $\phi = .44$). Recordar en este sentido la *Ley Caducidad de la Pretensión Punitiva del Estado* dictada en Uruguay en 1986, sometida y mantenida por un referéndum favorable en 1989 y rechazadas sus reformas en el plebiscito de 2009.²

En general, las víctimas (77% vs. 60% población no afectada) son quienes más acuerdan con revisar el pasado ($\chi^2(1)= 19.04$; $p < .001$; $\phi = .06$). Es decir, aunque se trate del colectivo que a primera vista más temor podría tener a reactualizar el dolor generado por la violencia, son quienes en mayor medida rechazan que ello deba suponer un aval para las políticas basadas en el olvido. Atendiendo a la ideología política, el desacuerdo con revisar el pasado es mayor entre las personas que se definen en la derecha ideológica (43.66%) ($\chi^2(2)= 109.44$; $p < .001$; $\phi = .16$). Aunque estas tendencias son en general comunes en los diversos contextos, las diferencias se encuentran principalmente en Chile, Argentina y Paraguay, mientras que en el caso uruguayo y peruano las diferencias no son significativas en función de la ideología o la exposición a la violencia.

Por otro lado, y pese al acuerdo acerca de la necesidad de revisar el pasado, el estudio encontró que es una minoría la que expresa tener necesidad de hablar de ese periodo (35.8%) y menos aún los que han compartido socialmente sobre el trabajo realizado por las comisiones (13%). Es decir, a la sociedad en general le parece bien como “principio” aprender del pasado, aunque luego ello no se transforme en un compartir familiar o comunitario. Analizando las diferencias por países, se encontraron diferencias significativas tanto en la necesidad de

² Sólo en 2011 el Parlamento aprobó la ley N° 18.831, de “restablecimiento para los delitos cometidos en aplicación del terrorismo de Estado hasta el 1° de marzo de 1985”, que catalogó esos delitos como de lesa humanidad, aunque en 2013 la Suprema Corte de Justicia declaró inconstitucionales dos artículos de la Ley 18.831, lo que pudiera ocasionar que deban archivarse las causas abiertas desde 2011 a policías y militares por delitos cometidos durante la dictadura.

compartir ($\chi^2(4)= 620.10$; $p < .001$; $\phi = .36$) como en el nivel de reparto social sobre el tema ($\chi^2(4)= 812.84$; $p < .001$; $\phi = .44$). La necesidad de hablar es significativamente mayor entre la población paraguaya (53%), quien además es la que, comparativamente con el resto de los países, más ha hablado del trabajo realizado por la CVJ (37.02%). Es necesario contemplar que la población expuesta a la violencia en Paraguay es alta y muy concentrada en el interior del país, donde la mayoría de la población fue víctima de la violencia, ya fuera de forma directa o indirecta. A la inversa, es la población uruguaya la que expresa menos necesidad de hablar del pasado (12.4%) y la que menos ha compartido sobre el trabajo realizado. Es decir, la población uruguaya, y coherentemente con los datos respecto a las actitudes hacia el pasado, es la que en mayor medida sostiene discursos más cercanos al borrón y cuenta nueva. Los datos de la población peruana son más cercanos a lo hallado en Uruguay (un 15.2% de los/as peruanos/as necesitan hablar del pasado y sólo un 2.23% lo ha hecho), mientras que la población argentina y chilena tendría un comportamiento social más similar al paraguayo (un 45.3% de los chilenos y un 49.8% de los argentinos manifiestan necesidad de hablar del pasado) aunque el compartir social acerca del trabajo de las comisiones es significativamente menor (7.13% en el caso de la población chilena y 10.53% en el caso de la población argentina respecto a haber hablado del trabajo realizado por las comisiones).

Analizando los datos en función del nivel de exposición a la violencia, se observa que las víctimas expresan una mayor necesidad de hablar del periodo de la violencia en comparación con las personas no afectadas (57.5% vs. 20.9%) ($\chi^2(1)= 671.98$; $p < .001$; $\phi = .37$), aunque sólo un 29.7% manifiesta haber compartido socialmente respecto del pasado y del trabajo de las comisiones (y solamente un 2.55% de la población no afectada) ($\chi^2(1)= 657.85$; $p < .001$; $\phi = .39$). Esta tendencia es significativa en todos los países. Es decir, aunque las víctimas tengan esa necesidad, no siempre se encuentran con una sociedad dispuesta a compartir sobre ese periodo.

Igualmente, se encuentra que la necesidad de hablar ($\chi^2(2)= 258.93$; $p < .001$; $\phi = .25$) y el compartir social ($\chi^2(2)= 284.20$; $p < .001$; $\phi = .39$) son significativamente mayores entre la población que se define a la izquierda del espectro ideológico (el 51.8% expresó la necesidad de hablar y un 25.72% lo hizo) y minoritaria entre la población de derechas (el 21.7% expresó la necesidad de hablar y un 2.11% lo hizo). Esto es coherente con la idea de que quienes han sido partícipes de la violencia y sobre los que puede recaer cierta responsabilidad, tendrán una mayor necesidad de silenciar dicho pasado que ponga en peligro una identidad positiva para el grupo. Estas tendencias son significativas en Chile, Argentina y Paraguay, mientras que las diferencias ideológicas no son relevantes ni en Perú ni en Uruguay.

Concluyendo, predomina una actitud de apertura simbólica ante el pasado, aunque no se concrete en comunicación social intensa sobre éste. Las víctimas y las personas cercanas ideológicamente a ellas son quienes, en general, sostienen en mayor medida esta actitud y comportamiento.

Conocimiento y eficacia del trabajo realizado por las Comisiones de la Verdad

Los datos de este estudio revelan que un porcentaje importante de la población desconoce el trabajo realizado por las comisiones (41.9%). El conocimiento es mayoritario en Argentina (90.1%) y Uruguay (91%), sobre todo si se lo compara con el conocimiento que tiene la población peruana (48.1%), chilena (48.9%) o paraguaya (45.4%) ($\chi^2(4)= 689.64$; $p < .001$; $\phi = .38$). Asimismo, se observa que el conocimiento es mayor entre las víctimas (67.3% vs. 51.9% la no afectada) ($\chi^2(1)= 114.03$; $p < .001$; $\phi = .15$) y entre las personas con una ideología principalmente de izquierdas (73.1% vs. el 41.09% de las personas de derechas) ($\chi^2(2)= 303.02$; $p < .001$; $\phi = .27$). Esta tendencia, en función del nivel de exposición a la violencia o la ideología de los participantes, se mantiene en todos los países, a excepción de Perú, donde la relación entre conocer el informe y la autoubicación ideológica de los participantes no es significativa. Hay que destacar que el nivel de información sobre las comisiones es bajo y las discusiones grupales cualitativas indican que se trataba de un conocimiento genérico: conocer quería decir que se sabía que existía la comisión y se “había visto” el informe de ella, no que se tuviera información extensa y elaborada.

En relación a la eficacia de estas comisiones, sólo el 46.29% las valora como eficaces, aunque en Argentina (88.43%) y Paraguay (65.57%) la percepción de eficacia es mayoritaria. Chile (32.2%), Uruguay (37.1%) y Perú (16.4%) son los países donde su eficacia está socialmente más discutida ($\chi^2(4)= 723.73$; $p < .001$; $\phi = .50$). Las personas de izquierda son las que más eficaces perciben las comisiones (53.2%), mientras que el 65.4% de las personas que se definen a la derecha en el espectro ideológico rechaza su eficacia ($\chi^2(2)= 51.73$; $p < .001$; $\phi = .14$). En una línea similar, la población afectada (53.07%) hace una mejor valoración de eficacia que aquella no expuesta a la violencia (sólo el 40.3% de la población no afectada valora eficazmente el trabajo realizado) ($\chi^2(1)= 53.76$; $p < .001$; $\phi = .14$). Estas tendencias son comunes en todos los países, a excepción de Perú, donde no existen diferencias en función de la afectación o la ideología de los participantes.

Asimismo, explorando uno a uno los aspectos en los que las Comisiones han mostrado mayor contribución social, se destaca su funcionalidad para ayudar a que los familiares tuvieran información de lo ocurrido con sus seres queridos (51.9%) y menos de la mitad de la población considera que han ayudado a avanzar en la justicia (45.1%), a

que las violaciones no vuelvan a repetirse en el futuro (44%) o a consolidar una historia compartida sobre el pasado (43.2%). Como se puede ver, la creación de una memoria colectiva inclusiva, una narración que integre en una historia nacional común lo ocurrido, es el objetivo peor evaluado, sugiriendo que las comisiones jugaron un papel limitado en la creación de representaciones sociales hegemónicas que refuerzan la cohesión social. En su conjunto, se puede decir que las representaciones sociales sobre el futuro parecen pesar más que las sobre el pasado.

Sinceridad y eficacia percibida en las disculpas ofrecidas

Las opiniones de la población latinoamericana hacia las disculpas ofrecidas por agentes del Estado en relación al pasado violento están muy divididas (sólo un 50.01% las valora como sinceras). Las disculpas más sinceramente percibidas son las uruguayas (84.49%), seguidas de las paraguayas (57.39%), las argentinas (47.78%) y finalmente las chilenas (24.07%), donde sólo una minoría las evalúa como tal ($\chi^2(3) = 695.87$; $p < .001$; $\phi = .44$). No hubo peticiones de perdón en Perú. En cuanto a la eficacia percibida en las disculpas (sirvieron para ayudar a la sociedad a comprender el sufrimiento de los grupos afectados y mejorar la relación o promover la confianza entre los diferentes grupos en conflicto), sólo una minoría de la población las evalúa eficaces (25.39%) y son particularmente así evaluadas en Paraguay (42.77%) y Argentina (22.22%) en comparación con la evaluación que reciben en Uruguay (16%) y Chile (15.29%) ($\chi^2(3) = 253.25$; $p < .001$; $\phi = .28$).

3 En Argentina, la sinceridad (70.9% vs. 33.7%) ($\chi^2(2) = 47.10$; $p < .001$; $\phi = .32$) y la eficacia son mayores entre las personas de izquierda en comparación con las de derechas (37.2% vs. 12.2%) ($\chi^2(2) = 20.46$; $p < .001$; $\phi = .23$).

4 En Paraguay, la sinceridad (86.5% vs. 28%) ($\chi^2(2) = 250.97$; $p < .001$; $\phi = .47$) y la eficacia son mayores entre las personas de izquierda en comparación con las de derechas (78.3% vs. 10.7%) ($\chi^2(2) = 301.12$; $p < .001$; $\phi = .55$).

5 En Argentina, la sinceridad (58.4% vs. 43.2%) ($\chi^2(1) = 9.60$; $p < .001$; $\phi = .14$) y la eficacia son mayores entre las víctimas (32.2% vs. 17.8%) ($\chi^2(1) = 10.10$; $p < .001$; $\phi = .16$).

6 En Paraguay, la sinceridad (71.3% vs. 40.1%) ($\chi^2(1) = 115.92$; $p < .001$; $\phi = .31$) y la eficacia son mayores entre las víctimas (58% vs. 23.6%) ($\chi^2(1) = 122.87$; $p < .001$; $\phi = .34$).

Teniendo en cuenta la identificación ideológica de las participantes, tanto en el caso argentino³ como en el paraguayo,⁴ las personas de izquierda valoran como más sinceras y eficaces las disculpas emitidas. Esta tendencia se invierte en el caso chileno: la mayor percepción de sinceridad (38.2% vs. 17.9%) ($\chi^2(2) = 35.08$; $p < .001$; $\phi = .17$) y eficacia (21.6% vs. 10.6%) ($\chi^2(1) = 20.27$; $p < .001$; $\phi = .14$) se da entre las personas que se identifican en la derecha del espectro ideológico. No hay diferencias en el caso uruguayo.

En cuanto al nivel de exposición a la violencia, mientras que en Argentina⁵ y Paraguay⁶ las víctimas evalúan las disculpas como más sinceras y eficaces que la población no afectada, en Chile la tendencia es inversa: son las víctimas quienes menos sinceras (19.2% vs. 30.8%) ($\chi^2(1) = 21.95$; $p < .001$; $\phi = .13$) y menos eficaces (10.7% vs. 21.8%) ($\chi^2(1) = 25.33$; $p < .001$; $\phi = .15$) evalúan las disculpas. No hay diferencias en el caso uruguayo.

Finalmente, hay que señalar que la mayoría de las personas encuestadas en todos los países (77%), no cree que las víctimas puedan perdonar a los victimarios. En este contexto, la reconciliación implica más bien una coexistencia que no integra un perdón social en ella. Se trataría de una reconciliación más bien de tipo instrumental con pocos elementos socioemocionales.

Impacto emocional de las medidas procedimentales como rituales colectivos

El impacto emocional generado por las Comisiones es más bien bajo. Sólo el 14.23% de los participantes hace alusión a emociones negativas asociadas a estas medidas. Las diferencias en los distintos países revelan un mayor impacto emocional negativo en Paraguay (32.02%) que el generado en Chile (13.22%), Argentina (9.49%), Uruguay (12.24%) o Perú (0.81%) ($\chi^2(4)= 477.93$; $p < .001$; $\phi = .41$). Las víctimas son quienes más acusan este impacto emocional en comparación con la población no afectada (23.7% vs. 8%) ($\chi^2(1)= 140.61$; $p < .001$; $\phi = .22$), de forma significativa en el contexto chileno y paraguayo. Teniendo en cuenta la adscripción ideológica, se encuentra que las personas de izquierda exhiben un mayor impacto emocional negativo (25%) en comparación con las personas de derechas (5.9%) ($\chi^2(2)= 183.09$; $p < .001$; $\phi = .27$). Por otro lado, quienes más conocimiento tienen del trabajo realizado por las comisiones, más eficaz perciben su trabajo ($r(4059)= .28$, $p < .001$) y muestran un mayor impacto emocional negativo ($r(4332)= .27$, $p < .001$). Estos datos son coincidentes con los estudios que previenen acerca del costo emocional de estos rituales para la población afectada.

En relación al clima emocional percibido, son la población chilena (24.1%) y la argentina (13.8%) quienes en mayor medida lo evalúan como de solidaridad y confianza, en comparación con la población uruguaya (8.7%), paraguaya (6.6%) y especialmente la peruana (2.7%) ($\chi^2(4)= 392.02$; $p < .001$; $\phi = .35$). Además, mostrando la importancia del contexto sociopolítico, mientras en Chile⁷ son las personas no afectadas y ubicadas más a la derecha quienes más favorable perciben el clima; en Argentina,⁸ la tendencia es inversa: son las víctimas y las personas de izquierda quienes perciben en mayor medida un clima de solidaridad y confianza, probablemente porque el partido en el gobierno en este caso es percibido más afín a las víctimas.

Los análisis correlacionales realizados en este estudio muestran que una mayor sinceridad y eficacia percibidas en las disculpas se asociaban a un mejor clima emocional a nivel social ($r(3547) = .42$, $p < .001$), de la misma manera que la eficacia en las comisiones se relaciona con mayor confianza y solidaridad percibidas ($r(3999) = .36$, $p < .001$). Es decir, pese a la visión más bien crítica de las disculpas, tanto la eficacia percibida en éstas como en las comisiones de la verdad juegan un claro papel como rituales que recomponen la cohesión social.

CONCLUSIONES

Las medidas implementadas en América Latina para hacer frente a las violaciones a los derechos humanos perpetradas durante las dictaduras militares o periodos de conflicto armado constituyen ejemplos

7

En Chile, el 16.2% de las víctimas (vs. el 34.5% de la población no afectada) ($\chi^2(1)= 47.33$; $p < .001$; $\phi = .24$), y el 13.7% de las personas de izquierda (vs. 42.5% de las de derechas) percibían un clima de solidaridad y confianza ($\chi^2(2)= 86.17$; $p < .001$; $\phi = .33$).

8

En Argentina, el 24.5% de las víctimas (vs. el 9% de la población no afectada) ($\chi^2(1)= 17.12$; $p < .001$; $\phi = .22$), y el 28.4% de las personas de izquierda (vs. 7.2% de las de derechas) percibían un clima de solidaridad y confianza ($\chi^2(2)= 22.57$; $p < .001$; $\phi = .26$).

transicionales para otros contextos donde aún no se han abordado procesos similares ni se han tomado acciones al respecto. Con mayor o menor nivel de profundidad y difusión comunitaria, se han ejecutado medidas principalmente procedimentales, ancladas en el derecho a la verdad, a fin de realizar un reconocimiento social de las atrocidades cometidas en los periodos señalados. Aun cuando no en todos los contextos se hayan acompañado de medidas penales o restaurativas, suponen, sin lugar a dudas, una contribución en los procesos democratizadores.

Sin embargo, pese a su gran valor social, y a pesar de que la mayoría de la población tiene opiniones favorables a revisar el pasado, un gran porcentaje de la población desconoce su existencia. Además, la información al respecto de las comisiones se trata más bien de un conocimiento icónico; es decir, se conoce el símbolo aunque no haya mucha información semántica sobre él. El conocimiento sobre las comisiones es mayor entre víctimas y en países donde las medidas de reparación y restauración fueron más marcadas. Argentina es el país latinoamericano donde la población más conoce las medidas implementadas y más eficaces ellas son evaluadas por la población, seguramente porque Argentina es el país donde más juicios se han celebrado, más reparaciones se han extendido y mayor trabajo por la memoria han hecho las instituciones en términos de políticas públicas de derechos humanos.

A la inversa, Perú es el país donde más ineficaz se percibe el trabajo realizado por la Comisión, seguramente asociado a la acogida ambivalente en la opinión pública que la CVR tuvo durante su mandato y posterior entrega del informe que elaboró (GOP, 2003; SULMONT, 2007), así como a un tema de expectativas insatisfechas sobre la posibilidad de que, tras el trabajo de la CVR, hubiese decisiones vinculantes que mejoraran las reparaciones y ayudaran a hacer justicia (CARBONELL, 2003). A pesar de esto, la gente que conoce y está expuesta a la información sobre la CVR peruana, si mantiene distancia de la violencia, reporta actitudes más favorables y una opinión más positiva sobre su rol en la sociedad.

En cualquier caso, parece que las Comisiones no han logrado construir un relato común o una memoria inclusiva sobre el periodo de la violencia, a excepción de Argentina o Paraguay, donde en general la población sí acuerda con el logro de este objetivo. Tampoco pareciera que la sociedad perciba que hayan ayudado evitar que la violencia vuelva a repetirse en el futuro, especialmente en Perú. Las personas de izquierda y la población afectada hacen una mejor valoración de la eficacia de estas medidas procedimentales, aunque en cualquier caso, la eficacia arroja puntuaciones medias bajas. La creación de una memoria colectiva inclusiva, una narración que integre en una historia nacional común lo ocurrido, fue el objetivo peor evaluado, sugiriendo

que la comisiones jugaron un papel limitado de crear representaciones sociales hegemónicas que refuerzan la cohesión social. En conjunto, podemos decir que las representaciones sociales sobre el futuro parecen pesar más que las sobre el pasado.

Otro elemento importante de las representaciones sociales es su carácter comunicacional o que se comparten socialmente y su carga emocional –las representaciones colectivas centrales tienen una fuerte presencia en el discurso social y una carga simbólica y afectiva. Los hallazgos muestran que en todos los países, son las víctimas y las personas identificadas en la izquierda del espectro ideológico quienes más necesidad expresan de compartir socialmente sobre los hechos de la violencia, a la vez que reportan mayor activación emocional, aunque de nivel medio. El estudio verifica que el impacto emocional generado por las comisiones es más bien bajo, (emociones de ira, vergüenza, tristeza, etc.), aunque las víctimas son quienes más lo acusan. Por otro lado, los afectados manifiestan no siempre haber podido compartir socialmente como lo hubieran deseado, seguramente porque a menudo no se encuentran con una sociedad dispuesta a compartir sobre ese periodo. Estos resultados son coherentes con estudios anteriores que refieren que las víctimas movilizan mayor afrontamiento de aproximación respecto de los hechos, como en el caso español donde, a mayor cercanía a la Guerra civil, había un mayor compartir social sobre la misma (PÁEZ; BASABE, 1999; VALENCIA; PÁEZ, 1999). Es la población paraguaya quien expresa mayor necesidad de hablar sobre dicho periodo (principalmente en aquellas zonas más represaliadas), mientras que esta necesidad desciende notablemente entre los uruguayos, coherentemente con los datos respecto a las actitudes hacia el pasado, que son quienes en mayor medida sostienen discursos más cercanos al borrón y cuenta nueva, asociados a las medidas legales que se han ido aprobando en el país con respaldo de la opinión pública.

En relación a la sinceridad y eficacia percibida en las disculpas, Uruguay es donde mayor sinceridad se revela, seguramente condicionado porque fue el presidente Mujica quien las emitió y éste parece ser uno de los políticos mejor valorados en cuanto a su sinceridad y transparencia; aunque el hecho de que las disculpas no provengan de los agentes responsables de la violencia, puede ser un factor relevante en la explicación a su falta de eficacia. En este sentido, es preciso recordar que para que sean eficaces, quienes expresan las disculpas deben ser representativos y contar con el apoyo mayoritario del grupo responsable de los agravios (KADIMA KADIANGANDU et al., 2007) y si estos requisitos no se producen, es lógico que no cumplan un efecto positivo entre la población. Tanto en el caso argentino como en el paraguayo, la eficacia percibida de las disculpas es mayor entre las víctimas y las personas de izquierda, lo que indica que, al menos en estos

contextos, aunque poco eficaces, sí son necesarias para los colectivos represaliados y pueden desarrollar cierto papel motor en la percepción global de eficacia del trabajo realizado por las comisiones, así como en la percepción de un mejor clima emocional a nivel social, lo que confirma que estos procesos están relacionados con la reconciliación entre los grupos (CEHAJIC, BROWN; CASTAÑO, 2008). Ser víctima o ser afectado por la violencia en los países donde los gobiernos tienen agendas más favorables hacia las víctimas se asocia a un mejor clima emocional. Esto sugiere que si bien la violencia tiene un impacto a largo plazo, tanto las acciones y rituales de reparación como las comisiones y las disculpas oficiales, como contextos sociopolíticos más “amigables”, permiten superar “el peso del pasado”.

En términos generales, las diferentes muestras creen que las CVR han contribuido a conocer la verdad sobre lo ocurrido, lo que puede estar contribuyendo a objetivar una determinada representación social sobre el pasado. La objetivación alude al proceso mediante el cual aquello que es desconocido se transforma en algo familiar. Estamos hablando de un proceso mediante el cual los discursos sobre el pasado van permeando el imaginario tanto de las personas que vivieron como de aquellas que no vivieron directamente los conflictos. En dicho proceso esas nuevas interpretaciones del pasado, a las que han contribuido decididamente las CVR, se van anclando en sistemas de creencias previamente establecidos. Lo anterior ha obligado a que incluso personas de ideologías distintas coincidan en lo inaceptable que resultan en el presente los actos referidos a violaciones de Derechos Humanos, pero desplazando el foco desde la verdad/falsedad de dichas violaciones a la necesidad de buscar contextos de justificación de las mismas. De allí la importancia que las personas de derecha o vinculadas simbólicamente a los perpetradores de la violencia atribuyen a la necesidad de una historia más comprehensiva del pasado, así como su visión de que las CVR han servido demasiado a la justicia y escasamente a construir una verdad completa sobre el pasado. En cualquier caso, nadie estaría dispuesto a afirmar hoy –como hasta hace pocos años– la validez de los métodos empleados.

Lo anterior nos habla de un cambio en las representaciones sobre los DDHH, sobre los medios legítimos para dirimir las disputas políticas, así como sobre la fragilidad percibida de contextos institucionales heredados de las dictaduras latinoamericanas y que se basan en la impunidad y el olvido. Sabemos que las representaciones sociales de la historia y de los grupos que realizan su acción en dicho campo tienen efectos pragmáticos, en tanto orientadoras de la conducta de los individuos y grupos; no resulta extraño que la violencia como método y el repudio de quienes la utilizaron, el rechazo de las democracias pactadas y la desconfianza institucional sean cuestiones que resuenan al analizar los resultados de estos estudios. De allí justamente la

importancia de las CVR en tanto estrategias relevantes para avanzar tanto en el conocimiento de la verdad como en el término de la impunidad institucionalizada. El conflicto de interpretaciones sobre el pasado esté derivando en un lenguaje compartido de rechazo de la violencia que si bien permite restituir en parte a las víctimas, nos permite constatar que los efectos más relevantes de las mismas no coinciden necesariamente con sus intereses. Las CVR son mecanismos que sirven a los países para asegurar la posibilidad de no recaer en la violencia, aun cuando buena parte de dichos efectos no reviertan positiva y directamente sobre las víctimas de la violencia.

Finalmente, se puede concluir que las CVR son mecanismos sumamente eficaces para avanzar en la creación de representaciones sociales sobre el pasado reciente, que ciertamente serán moldeadas de diferente forma según sea el fondo ideológico donde los diferentes grupos anclen esas representaciones.

BIBLIOGRAFÍA

AGUILAR, Paloma. *Políticas de la memoria y memorias de la política*. El caso español en perspectiva comparada. Madrid: Alianza, 2008.

ALLEN, Jonathan. Balancing justice and social unity: political theory and the idea of a truth reconciliation commissions. *University of Toronto Law Journal*, v. 49, n. 4, p. 315-353, 1999.

ARNOSO, Maitane. *Dictadura militar en Jujuy (1976-1983): representaciones del pasado, la justicia y la reparación*. Jujuy, AR: Universidad de Jujuy, 2012.

ARNOSO, Maitane; PÉREZ SALES, Pau; ARNOSO, Ainara. Representaciones sociales del pasado: la dictadura militar argentina en la memoria colectiva. *Revista de Psicología Social*, v. 27, n. 3, p. 259-272, 2012.

BARKAN, Elazar. *The guilt of nations*. New York: Norton, 2000.

BAR-TAL, Daniel. *Intergroup conflicts and their resolution: social psychological perspective*. New York: Psychology, 2011. (Frontiers of Social Psychology Series).

BERISTAIN, Carlos. Reconciliación y democratización en América Latina: un análisis regional. Papel de las políticas de verdad, justicia y reparación. In: INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS. Verdad, justicia y reparación. Desafíos para la democracia y la convivencia social. San José: International IDEA, 2005.

BERISTAIN, Carlos; PÁEZ, Dario; RIMÉ, Bernard; KANYANGARA, Patrick. Psychosocial effects of participation in rituals of transitional justice: a collective-level analysis and review of the literature of the effects of TRCs and trials on human rights violations in Latin America. *Revista de Psicología Social*, v. 25, n. 1, p. 47-60, 2010.

BRONEUS, Karen. Truth-telling as talking cure? Insecurity and retraumatization in the Rwandan Gacaca Courts. *Security Dialogue*, v. 39, n. 1, p. 55-76, 2008.

BUENOS AIRES. Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas. *Nunca más: informe de la CONADEP*. Buenos Aires: Eudeba, 1984.

CAIRNS, E. et al. Intergroup forgiveness and intergroup conflict: Northern Ireland, a case study. In: WORTHINGTON, E. L. (Ed.). *Handbook of Forgiveness*. New York: Routledge, 2005. p. 461-475.

CARBONELL, María. *Una mirada a la verdad*. Percepciones de la población de Huancavelica sobre la Comisión de la Verdad y la Reconciliación. Lima: Consejería de Proyectos-PCS, 2003.

CÁRDENAS, Manuel; PÁEZ, Dario; RIMÉ, Bernard. El impacto psicosocial de los procesos transicionales en Chile: evaluación de los efectos de las Comisiones Nacional de “Verdad y Reconciliación” y “Prisión Política y Tortura”. *Revista de Psicología Social*, v. 28, n. 2, p. 145-156, 2013.

CEHAJIC, Sabina; BROWN, Rupert; CASTANO, Emanuele. Forgive and forget? Antecedents and consequences of intergroup forgiveness in Bosnia and Herzegovina. *Political Psychology*, v. 29, p. 351-368, 2008.

ETXEBERRIA, Agustín; PÁEZ, Darío. *Emociones: perspectivas psicosociales*. Madrid: Fundamentos, 1989.

GABISIREGE, Simon; BABALOLA, Stella. *Perceptions about the Gacaca Law in Rwanda*. Baltimore: Johns Hopkins, 2001.

GIBSON, James. Does truth lead to reconciliation? Testing the causal assumptions of the South African truth and reconciliation process. *American Journal of Political Science*, n. 48(2), p. 201-217, 2004.

GRUPO OPINIÓN PÚBLICA. GOP. *Estudio 180*. Grupo Opinión Pública. Lima: Universidad de Lima, 2003.

HAMBER, Brandon. Reparations as symbol: narratives of resistance, reticence, and possibility in South Africa. In: MILLER, Jon; MILLER, Rahul (Ed.). *Reparations: interdisciplinary inquiries*. New York: Oxford University Press, 2007.

HAYNER, Priscilla. *Unspeakable truths: confronting state terror and atrocity*. New York: Routledge, 2001.

HEWSTONE, Miles; JASPARS, Jos; LALLJEE, Mansur. Social representation, social attribution and social identity: the intergroup images of “public” and “comprehensive” schoolboys. *European Journal of Social Psychology*, n. 12, p. 241-269, 1982.

KADIMA KADIANGANDU, Joachim et al. Conceptualizations of forgiveness: collectivist-congolese versus individualist-French viewpoints. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, n. 38, p. 432-437, 2007.

KAMINER, Debra et al. The truth and reconciliation commission in South Africa: relation to psychiatric status and forgiveness among survivors of human rights violations. *British Journal of Psychiatry*, n. 178, p. 373-377, 2001.

KANYANGARA, Patrick. *Justice et verite après un genocide: impact psychosocial sur le pardon et la reconciliation*. (Tesis doctoral) – Faculte de Psychologie, Louvain, Belgique, 2008.

KANYANGARA, Patrick et al. Collective rituals, emotional climate and intergroup perception: participation in Gacaca tribunals and the assimilation of the rwandan genocide. *Journal of Social Issues*, v. 63, n. 2, p. 273-288, 2007.

LIMA. Comisión de la Verdad y la Reconciliación. *Informe final*. Lima: CVR, 2003.

MANZI, Jorge; GONZÁLEZ, Roberto. Forgiveness and reparation in Chile: The role of cognitive and emotional intergroup antecedents. *Peace and Conflict*, n. 13, p. 71-91, 2007.

MANZI, Jorge et al. Memoria colectiva del golpe de estado de 1973 en Chile. *Revista Interamericana de Psicología*, v. 38, n. 2, p. 153-169, 2004.

MATE, Reyes. *Justicia de las víctimas*. Terrorismo, memoria, reconciliación. Barcelona: Anthropos, 2008.

MULLET, Ettiene et al. Hacia una política positiva: el caso del perdón en el contexto intergrupar en Asia y África. In: PÁEZ, D. et al. (Ed.). *Superando la violencia colectiva y construyendo cultura de paz*. Madrid: Fundamentos, 2011. p. 377-399.

PÁEZ, Dario. Official or political apologies and improvement of intergroup relations: A neo-Durkheimian approach to official apologies as rituals. *Revista de Psicología Social*, v. 25, n. 1, p. 101-115, 2010.

PÁEZ, Dario; BASABE, Nekane. Introducción. Memoria colectiva de hechos políticos e identidad social. *Psicología Política*, n. 18, p. 7-10, 1999.

PÁEZ, Dario; LIU, James. Collective memory of conflicts. In: BAR-TAL, D. (Ed.). *Intergroup conflicts and their resolution: social psychological perspective*. New York: Psychology Press, 2011. (Frontiers of Social Psychology Series).

- PARAGUAY. Comisión Verdad y Justicia. *Tierras mal habidas*. Informe final, Anive haguâ oiko. Asunción: Comisión Verdad y Justicia Paraguay – CVJ, 2008.
- PAYNE, Leigh. *Testimonios perturbadores*. Ni verdad ni reconciliación en las confesiones de violencia de estado. Bogotá: Fundación Ideas para la Paz, 2009.
- PENNEBAKER, James W.; PÁEZ, Darío; RIMÉ Bernard. *Collective memory of political events: social psychological perspectives*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1997.
- PÉREZ SALES, Pau. Estudios sociológicos internacionales en población general sobre percepción de la violencia y reparación a víctimas: revisión de datos y análisis comparado. In: PÁEZ, D. et al. (Ed.). *Superando la violencia colectiva y construyendo cultura de paz*. Madrid: Fundamentos, 2011. p. 437-475.
- PÉREZ SALES, Pau; VÁZQUEZ, Carmelo; ARNOSO, Maitane. Aprendizaje postraumático individual y colectivo ante situaciones de terrorismo y violencia colectiva: datos para un debate. In: MÁRQUEZ, I.; FERNÁNDEZ-LIRIA, A.; PÉREZ SALES, P. (Ed.). *Violencia y salud mental*. Madrid: Asociación Española de Neuropsiquiatría, 2009. p. 349-376.
- PHILPOT, Catherine R.; HORNSEY, Matthew. What happens when groups say sorry: the effects of intergroup apologies. *Personality and Social Psychology Bulletin*, n. 34, p. 474- 487, 2008.
- RIMÉ, Bernard et al. The impact of Gacaca tribunals in Rwanda: Psychosocial effects of participation in a truth and reconciliation process after a genocide. *European Journal of Social Psychology*, v. 41, n. 6, p. 695-706, 2011.
- SABUCEDO, José Manuel; BLANCO, Amalio; DE LA CORTE, Luis. Creencias legitimadoras de la violencia política contra inocentes. *Psicothema*, n. 15, p. 550-555, 2003.
- SANTIAGO. Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación. *Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación*. Santiago, Chile: Andros, 1991.
- SANTIAGO. Comisión Nacional Sobre Prisión Política y Tortura. *Informe de la Comisión Nacional Sobre Prisión Política y Tortura*. Santiago, Chile, 2004.
- SIKKINK, Kathryn; BOOTH WALLING, Carrie. The impact of human rights in Latin America. *Journal of Peace Research*, v. 44, n. 4, p. 427-445, 2007.
- STAUB, Ervin. Constructive rather than harmful forgiveness, reconciliation and ways to promote them after genocide and mass killing. In: WORTHINGTON, E. L. (Ed.). *Handbook of forgiveness*. Nueva York: Routledge, 2005. p. 443-459.
- SULMONT, David. Las distancias del recuerdo. *Memoria: Revista sobre Cultura, Democracia y Derechos Humanos*, n. 2, p. 29-38, 2007.
- VALENCIA, Jose; PÁEZ, Darío. Generación, polémica pública, clima social y recuerdo de hechos políticos. *Psicología Política*, n. 18, p. 11-30, 1999.
- VAN DER MERWE, Hugo; BAXTER, Victoria; CHAPMAN, Andrey. *Assessing the impact of transitional justice: challenges for empirical research*. Washington: United States Institute for Peace, 2009.

MAITANE ARNOSO MARTÍNEZ

Profesora de la Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea,
Leioa, Espanha
maitane_arnoso@yahoo.es

DARÍO PÁEZ ROVIRA

Profesor de la Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea,
Leioa, Espanha
darioalexpaez@gmail.com

MANUEL CÁRDENAS

Profesor de la Universidad de Valparaíso, Valparaíso, Chile
manuel.cardenas@uv.cl

ELENA ZUBIETA

Profesora de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina;
Investigadora do Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
– CONICET, Buenos Aires, Argentina
elenazubieta@hotmail.com

AGUSTÍN ESPINOSA

Profesor de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú
agustin.espinosa.p@gmail.com

MARIAN BILBAO

Profesora de la Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile
bilbao.angeles@gmail.com

PSICOLOGIA, PRODUÇÃO SUBJETIVANTE E MODOS POLÍTICOS: PISTAS CONCEITUAIS DA TEORIA ATOR-REDE

ARTHUR ARRUDA LEAL FERREIRA

RESUMO

Este trabalho é uma tentativa de compreensão dos processos de subjetivação (e seus efeitos políticos) envolvidos nos modos de conhecimento dos saberes psi. Para tal, será levantado um conjunto de definições quanto à subjetividade e a seus modos de produção. Em seguida, serão analisadas as contribuições sobre o tema por parte da teoria ator-rede. Mais adiante, serão tomadas dessa teoria algumas diretrizes para possíveis estudos sobre modos de subjetivação engendrados pelos saberes e práticas psi. De modo mais específico, serão trabalhadas as formas com que as pesquisas psi engendram mundos e sujeitos por meio de políticas ontológicas específicas, gerando formas extorsivas ou recalcitrantes de articulação. É nesse aspecto que será feita a discussão dos modos políticos dessas formas de subjetivação.

SUBJETIVIDADE • PSICOLOGIA • TEORIA ATOR-REDE • HISTÓRIA •
POLÍTICA

PSYCHOLOGY, SUBJECTIVITY PRODUCTION AND POLITICAL MODES: CONCEPTUAL CLUES FROM THE ACTOR-NETWORK THEORY

ABSTRACT

This study aims to understand the subjectivation processes (and their political effects) concerning the modes of psi knowledge. In order to do that, some definitions about subjectivity and its production processes are proposed. After this, the Actor-Network Theory contributions on the subject will be analyzed. Furthermore, this theory will provide guidelines for the study of the subjectivation modes based on the psi knowledge and practices. More specifically, this study will assess the ways the psi studies create words and subjects, through specific ontological policies, producing recalcitrants or extortives modes of articulations. The political discussion of these modes of subjectivation will be based on that.

SUBJECTIVITY • PSYCHOLOGY • ACTOR-NETWORK THEORY •
HISTORY • POLICY

PSICOLOGÍA, PRODUCCIÓN SUBJETIVANTE Y MODOS POLÍTICOS: PISTAS CONCEPTUALES DE LA TEORÍA ACTOR-RED

RESUMEN

Este trabajo es un intento de comprender los procesos de subjetivación (y sus efectos políticos) involucrados en los modos de conocimiento de los saberes psi. Para ello, se planteará un conjunto de definiciones en lo que se refiere a la subjetividad y sus modos de producción. En seguida se analizarán las contribuciones sobre el tema por parte de la teoría actor-red. A continuación se retirarán de tal teoría algunas directivas para posibles estudios sobre modos de subjetivación engendrados por los saberes y prácticas psi. De modo más específico, se trabajarán las formas con que las investigaciones psi generan mundos y sujetos por medio de políticas ontológicas específicas, produciendo formas extorsivas o recalcitrantes de articulación. En dicho aspecto se llevará a cabo la discusión de los modos políticos de tales formas de subjetivación.

SUBJETIVIDAD • PSICOLOGÍA • TEORÍA ACTOR-RED • HISTORIA •
POLÍTICA



TRABALHO A SER AQUI APRESENTADO É UMA TENTATIVA DE COMPREENSÃO DOS processos de produção de subjetividade (e seus efeitos políticos) envolvidos nos modos de conhecimento dos saberes psi. Para isso, será levantado um conjunto de definições quanto à subjetividade e à produção de subjetividade. Em seguida, serão analisadas as contribuições sobre o tema por parte da teoria ator-rede¹ – TAR. Mais adiante, serão tomadas dessa teoria algumas diretrizes para possíveis estudos sobre modos de subjetivação engendrados pelos saberes e práticas psi. De modo mais específico, serão trabalhadas as formas com que as pesquisas psi engendram mundos e sujeitos por meio de políticas ontológicas específicas, gerando formas docilizantes (e extorsivas) ou recalitrantes de articulação. No primeiro caso, haveria uma situação em que a articulação é extorquida ou condicionada a uma resposta esperada, sem qualquer risco. No segundo, haveria uma articulação na qual o testemunho iria além da mera resposta, abrindo-se ao risco de invalidação das questões e proposições do pesquisador e de colocação de novas questões pelos entes pesquisados. Isso apontaria o entendimento de que os diversos modos de conhecimento científico não conduzem politicamente somente a uma realidade delgada e uniforme, mas se espessam na realização de diversos mundos possíveis.

DEFINIÇÕES INICIAIS

De início serão estabelecidas algumas definições preliminares. Seria possível compreender a subjetividade, ao menos para muitos de nós, ocidentais, como um suposto domínio da realidade que está demarcado em oposição a uma dimensão externa (supostamente objetiva ou natural), constituindo um domínio interno, pessoal e centrado em um eu potencialmente autorreflexivo (mesmo que, desde o século XIX, haja suspeita de fortes contornos inconscientes) e submetido a leis e princípios supostamente universais, que permitem um conhecimento verdadeiro desse domínio.

Contudo, seria possível outra definição: essa dimensão subjetiva não será aqui considerada como um patrimônio inalienável de nossa natureza humana, mas sim construída através de práticas e dispositivos contingentes ao sabor da história. Supor sua realidade como construída não implica denunciá-la como ficção, mas entendê-la como verdadeira, uma vez que produzida. Essa posição será diferente tanto de um realismo mais tradicional (a verdade de nossa subjetividade como a revelação de uma natureza interna), quanto de um construtivismo crítico (a construção de nossa subjetividade como um mero aspecto ficcional); aqui será defendido o construtivismo realista proposto por Latour (2002). Nessa perspectiva, quanto mais uma entidade é construída, mais real e estável ela se torna.

¹ Como o leitor pode imaginar, este trabalho passou pelo crivo de avaliadores que bem caracteriza o processo editorial de periódicos no Brasil e em boa parte dos países do mundo. No entanto, aqui, como em várias outras avaliações, surge sempre uma questão recorrente: por que o autor utiliza tal abordagem (aqui no caso, a TAR) e não outras como a, b, c, etc.? O que posso dizer de modo mais direto é que a entendo como interessante na discussão dos modos políticos envolvidos na produção de conhecimento por parte da TAR (e por essa razão tal será minha perspectiva). Além disso, trata-se de um direito e mesmo uma necessidade que o autor escolha e explicita suas perspectivas e ferramentas conceituais. Se ainda assim o leitor ou o parecerista deseja buscar uma referência que trabalhe com outros autores na definição de produção de subjetividade, indico um texto em que pude me debruçar sobre o tema (FERREIRA, 2011). O que me soa intrigante, contudo, é a recorrente pergunta dos pareceristas, uma vez que sabemos que os artigos têm um limitado número de páginas para definir suas perspectivas, apresentar um campo de investigações e suas conclusões, sem espaço óbvio para considerar todas as possibilidades doutrinárias. Uma hipótese é que talvez com isso os pareceristas imaginem demonstrar um variado manejo conceitual, mas com pouca utilidade no aprimoramento dos artigos em questão. Outra hipótese ainda é o diálogo com uma autoria ideal na qual somente eles poderiam desenvolver o trabalho com os demais autores. Uma estratégia bastante autocentrada que também não ajuda muito. O que seria importante – verificar se os autores são coerentes com suas perspectivas – poucas vezes é considerado.

Assim, em vez de falar de “subjetivo” num sentido substantivo ou adjetivo, será discutida a produção de subjetividades em sentido processual, apontando as múltiplas formas com que se desencadeiam processos de subjetivação. Nesse ponto, é importante considerar nossas subjetividades como efeito de práticas, agenciamentos, dobras, amálgamas de termos heterogêneos em composição (mas também em conflito e muitas vezes em atrito) e através de dispositivos sociotécnicos, discursos e práticas de governança de si e de outros, sem os quais nossa experiência de subjetividade poderia ser totalmente outra, ou mesmo nem existir. Essa seria, então, outra marca de nossa subjetividade como domínio existencial: ela é contingente ou mesmo rara no sentido estabelecido por Veyne (1982): ela não seria o desdobramento de um suposto objeto original (em suas múltiplas manifestações), nem teria qualquer garantia quanto a sua perseverança futura. Seu caráter sólido atual viria da contingência de acontecimentos históricos raros. Como experiência rara, nossa subjetividade pode vir a desaparecer como um rosto desenhado na areia, dissolvido por uma onda do mar (FOUCAULT, 2002, p. 536). Na sequência, algumas pistas dessa demarcação da subjetividade em termos processuais serão buscadas na TAR e, mais especificamente, em alguns textos de Bruno Latour.²

A TEORIA ATOR-REDE DE LATOUR E OS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO

A TAR está em conexão com muitos campos discursivos: antropologia, sociologia, filosofia, história, epistemologia, etc. Contudo, de modo mais específico, ela se articula a um campo que se constitui em sua própria formação: a área CTS (ciência, tecnologia e sociedade). Essa área, estabelecida a partir dos anos 1970, situa-se no espaço vazio entre a antiga divisão entre as ciências sociais e a história geral (que abordavam as atividades humanas em geral, deixando intactas as atividades científicas) e um discurso epistemológico (que detinha a exclusividade no trato das práticas científicas, abordando-as de modo evolutivo). Buscando superar esse “muro de Berlim” entre o mundo das verdades científicas e a pluralidade das práticas sociais, o domínio foi constituído por algumas abordagens como o programa forte da Escola de Edimburgo (D. Bloor), a pós-fenomenologia (D. Ihlede) e a própria TAR (dentre outras).

Embora a TAR enquanto abordagem seja encampada por autores como Callon, Law (2004), Mol (2002) e outros, a ênfase inicial nesta apresentação será o trabalho de Latour. Para Latour (1999), a própria designação da TAR como *teoria* não seria o mais adequado. Melhor seria considerá-la como um modo de descrição de diversos temas, sem recorrer a grandes categorias e dualidades tradicionais como verdade e erro (já consideradas pela Escola de Edimburgo), natureza e sociedade,

2 Novamente, o parecerista entra em cena suscitando que seja demonstrado o processo de produção de subjetividades. Eu poderia dizer que esse não é o objetivo do artigo, mas sim discutir os modos políticos de produção de subjetividade (tomando-a como existente) nos dispositivos psi. Decidir se a subjetividade é algo dado como um processo universal ou se é produzida não é questão consensualmente acordada no campo das ciências humanas, sociais e da vida. Contudo, o processo de produção de subjetividades possui consistente referência na história das mentalidades (DUBY, 1989; LE GOFF, 1988, 1993), na sociologia do indivíduo (DUMONT, 1993; ELIAS, 1990, 1994), na psicologia histórica (MEYERSON, 1948; VERNANT, 1972), na etnopsiquiatria (NATHAN, 1996) e na etnopsicologia (DESPRET, 1999). Embora em alguns campos das neurociências, psicologia e filosofia da mente (ver PIATELLI-PALMARINI, 1985) ainda persista a busca pelos universais de nossa subjetividade, esta tende a se concentrar em poucos e específicos processos. Creio que, hoje em dia, demonstrar que há uma subjetividade (ou parte dela) governada por princípios universais é um processo mais laborioso que considerar sua fabricação em distintos agenciamentos históricos e locais.

sujeito e objeto, modernos e primitivos. Essa rejeição a grandes entidades aponta o exame detalhado do processo de constituição e estabilização de entidades dentro de um coletivo sociotécnico heterogêneo, através de quase-sujeitos e quase-objetos. Ou, em termos latourianos, *fe(i)tiches* (2002) ou híbridos (1994).

Dentro dessas referências, podemos dizer que, em geral, a TAR (e especialmente Latour) considera a questão da subjetividade de uma forma negativa, como parte de uma divisão moderna, tal como pode ser visto em *Jamais fomos modernos* (1994) e *Reflexão sobre o culto moderno dos deuses fe(i)tiches* (2002). Neste livro, em específico, a psicologia é posta em causa, como grande herdeira, juntamente com a epistemologia, da separação moderna entre subjetividade e objetividade. Divisão que atuaria como uma bomba de sucção, atraindo os entes para cada um desses polos de purificação (subjetivos e pessoais ou objetivos e reais).

De modo mais positivo, é possível levar em conta as considerações de Latour sobre o corpo em *Como podemos falar sobre o corpo?* (2004). Aqui, o corpo não pode ser definido por “uma essência, uma substância, mas... uma *interface* que se torna cada vez mais descritível quanto mais ele aprende a ser afetado por vários elementos” (LATOURE, 2004, p. 205). Como exemplo desse poder de ser afetado, Latour considera a aprendizagem de especialistas da indústria de perfume (também chamado de “narizes”) por meio de um *kit* equipado com odores com os quais, depois de um tempo de treinamento, os aprendizes seriam capazes de fazer distinções inteiramente novas. Para o autor, esse aprendizado não se daria apenas na aquisição de uma habilidade por um corpo natural, mas em sua construção recíproca com o mundo: “adquirir um corpo é, então, uma empresa progressiva que produz, de uma vez, um meio sensorial e um mundo sensitivo” (LATOURE, 2004, p. 207). Seria esse corpo articulado que permitiria o conhecimento do mundo (e de outros corpos) para coproduzir-se com este, registrando diferenças de novos modos e ampliando os contrastes entre os fenômenos anteriormente tomados como homogêneos: “articulação não significa falar com autoridade... mas ser afetado por diferenças” (LATOURE, 2004, p. 210).

De maneira ainda mais direta, podemos encontrar a reflexão sobre a composição da subjetividade em comparação com os *plug-ins*, como faz Latour em *Reagrupando o social* (2008). Aqui, o autor está discutindo a possibilidade de abordar o social em uma suposta forma mais pura, no encontro face a face entre as pessoas. Mas, para Latour, mesmo as habilidades psicológicas supostamente mais puras, sejam afetivas ou cognitivas, não seriam entidades naturais das pessoas, mas seriam incorporadas, da mesma forma que um *plug-in* é instalado em um computador. Todo o material constitutivo dessas habilidades circula, encontra-se distribuído em uma série de materialidades e práticas, que constituem os *psicomorfos*, que são os formadores de nossa subjetividade. Assim, da

mesma maneira que os romances e as telenovelas podem ser constitutivos de nossas afecções, as técnicas de cálculo podem ser geradoras de nossas formas cognitivas.

Talvez esse modelo de subjetivação por meio de *plug-ins* seja um tanto simplificado: da mesma forma que para Latour a realidade objetiva se produz por meio de amplas controvérsias, a produção de realidade subjetiva é, certamente, um processo tão ou mais instável e conflitante. O que torna a TAR interessante neste caso, mais do que sua doutrina estrita, é a possibilidade de uma proposta mais radicalmente construtivista e controversa na produção de subjetividade.

Essa composição plural e *friccional* poderia nos ajudar a pensar, por exemplo, como algumas das atuais categorias psicopatológicas são constituídas por dobras conflitantes. Um caso plausível seria o da atual epidemia de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade – TDAH. Em vez de uma causa neurológica, é possível pensar aqui no conflito de agencialidades ou dispositivos de atenção, oriundos de práticas diferentes. Assim, é possível ter aqui o conflito entre *plug-ins* ou diferentes programas de atenção, como os de concentração estimulados pela escola e a dispersão favorecida por dispositivos técnicos como os jogos de videogame e a TV a cabo. Aqui teríamos, por exemplo, o conflito entre as práticas de atenção-foco e uma atenção-zapeada.

PRODUÇÃO DE MUNDOS E MODOS DE PESQUISA

Dentro dessa abordagem processual, construtiva e realista ao mesmo tempo, e aberta à controvérsia, como então podemos pensar em formas de conhecimento de nossos modos de produção de subjetividade? Dentro do quadrante das escolhas conceituais do presente texto, é controverso falar de metodologia, entendendo-a como um conjunto de regras de pesquisa a serem aplicadas e com resultados previamente garantidos. Melhor, no caso, seria falar de estratégias metodológicas, abarcando uma dimensão de risco e com uma ampla margem de negociação entre os diversos atores (quase-sujeitos; quase-objetos) articulados na pesquisa. Pôr em questão a vinculação entre modos de pesquisa e regras não implica uma ausência de orientações. Para isso, tentaremos reportar a algumas apostas congruentes à TAR. Esta se destaca por produzir estudos e reflexões bem detalhados sobre os modos políticos de produção de diversos tipos de conhecimento científico. Neste caso, ela será ampliada com os trabalhos de Annemarie Mol e John Law, além da epistemologia política – EP – de Isabelle Stengers e Vinciane Despret.

Um interessante ponto de partida é o princípio de simetria proposto por David Bloor, posteriormente ampliado por Michel Callon e pelo próprio Latour (1997b). Para Bloor, a marca de um programa forte em sociologia da ciência envolve analisar de acordo com as mesmas

causas sociais os saberes reconhecidos como verdadeiros e os saberes tomados como falsos. Não haveria, pois, qualquer concessão de privilégio à ciência estabelecida, como fariam as antigas abordagens em sociologia da ciência (notadamente a de Robert Merton). Contudo, na perspectiva de Latour e Callon, o programa forte de Bloor inverteria a suposta determinação natural do conhecimento por uma sobredeterminação social, coroada pelo saber sociológico. Na tentativa de evitar qualquer reducionismo prévio (natural ou social), é que esses autores acabam postulando a simetria entre entes humanos (ou sociais) e naturais numa produção heterogênea dos diversos modos de conhecimento. É dessa forma que serão buscadas as redes em que diversos atores (humanos e não humanos) atuam na produção de entidades objetivas e subjetivas. Assim, tanto a TAR quanto a EP recusam qualquer tomada diferencial entre conhecimento científico e não científico, humano e natural, pondo em questão qualquer processo assimétrico de evolução ou salto epistemológico.

Contudo, as contribuições singulares desse grupo não se interrompem nesse ponto. À diferença de algumas teses epistemológicas consagradas (como o positivismo lógico e mesmo o falsificacionismo), não haveria qualquer suposição do conhecimento como o enlace representacional dado na identidade entre uma sentença ou hipótese prévia e um estado de coisas a ser progressivamente configurado. Aqui, o conhecimento científico se constitui nos marcos de uma *performance* plural na articulação e na coafetação entre diversos atores e na produção inesperada de efeitos, permeada por controvérsias. O que faz que o conhecimento científico estabilizado, supostamente representante da natureza, seja efeito de uma série de polêmicas, depurações e negociações. Mais do que qualquer racionalidade, é nesse jogo errante e plural no intercurso entre diversas entidades que as ciências produzem ilhas de estabilidade. Portanto, o trabalho histórico aqui implica a superação de toda assimetria entre conhecimento comum e científico (presente, por exemplo, no conceito de corte epistemológico), de qualquer concepção representacional (dada na aproximação ideal de um modo de saber depurado) e de qualquer tendência inerente à unificação do conhecimento, em detrimento de seus modos de articulação múltiplos e controversos.

Se o conhecimento científico não poderia mais ser distinto em termos de uma boa e uma má representação, supondo um termo externo de avaliação (como supõem as epistemologias tradicionais), como poderia ser avaliado? Por modos específicos de conexão entre as entidades, numa análise microfísica dos modos de articulação. E o que caracterizaria as boas e as más articulações? No primeiro caso, haveria uma situação em que a articulação entre as diversas entidades é extorquida ou condicionada a uma resposta esperada, sem qualquer risco. No segundo, haveria uma articulação na qual o testemunho iria além da mera resposta, abrindo-se ao risco de invalidação das próprias questões

e proposições do pesquisador e de colocação de novas questões pelos entes pesquisados. Esta seria uma relação de recalcitrância. Isso apontaria para o entendimento de que o conhecimento científico não conduz a uma realidade delgada e uniforme, mas se espessa no desdobramento virtual de diversos mundos possíveis.

Daqui decorre uma marca singular tanto da TAR quanto da EP no que diz respeito à multiplicidade dos saberes científicos. Quando se fala em multiplicidade, não estão em questão as várias ontologias regionais produzidas pelos diversos modos de conhecimento, tais como reconhecidas pelo racionalismo aplicado de Bachelard e Canguilhem e pelo paradigmatismo de Kuhn. De modo mais específico, todas essas abordagens epistemológicas (incluindo o positivismo) identificam o limiar de cientificidade à unificação de regiões de conhecimento, seja via conceito de projeto e sua racionalidade (racionalismo aplicado), seja por meio da noção de paradigma (paradigmatismo). De modo diverso, tanto para a TAR quanto para a EP, a multiplicidade é tomada num sentido mais positivo. Referindo-se especialmente à EP, Latour (2004, p. 220) destaca essa tomada positiva: “a generalização deve ser o veículo para se viajar através do maior número de diferenças possíveis – então maximizando as articulações – e não uma forma de diminuir o número de versões alternativas do mesmo fenômeno”. Isso inverte completamente certas críticas ao estatuto científico da psicologia, dada sua pluralidade, como a estabelecida por Canguilhem (1973).

De modo semelhante, Mol (2002) e Law (2004) tomam a multiplicidade em um sentido positivo para diversos dispositivos científicos e técnicos a partir de sua concepção de *políticas ontológicas*. Para esses autores, mais do que representarem uma realidade pré-dada de diferentes perspectivas, as diversas práticas científicas produzem (*to enact*) mundos distintos (múltiplos) sem qualquer unidade última (singularidade), mas também não inteiramente desarticulados (pluralidade). É aqui que se faz a especificidade do termo multiplicidade: ela não seria uma anomalia perante um mundo único e singular, tal como conceberia a metafísica euro-americana³ (LAW, 2004, p. 25), nem apontaria uma pluralidade de eventos sem vínculo: “Nós estamos em um mundo em que corpos, ou organizações, ou máquinas são mais que um e menos que muitos. Algo no entre” (LAW, 2004, p. 62).

Um exemplo dessa multiplicidade performada pode ser encontrado no estudo de Mol (2002) sobre a arteriosclerose. Esta não seria entendida como um estado patológico inerente ao corpo a ser representado de diferentes perspectivas (no laboratório ou em exames clínicos). Cada uma dessas práticas científicas performa (*to enact*) um modo de arteriosclerose, uma realidade patológica que não necessariamente se recobre, mas que também não é absolutamente disjunta. Daí o termo *políticas ontológicas*, pois cada método, cada prática científica, artefaz

3

Por metafísica euro-americana, John Law (2004, p. 24-26) está se referindo aos pressupostos comuns aos modos de conhecimento científico majoritários, como os da anterioridade e independência da realidade a ser representada, além de sua definitividade, singularidade e universalidade.

uma determinada realidade dentre outras possíveis. O que, no jogo com as demais práticas científicas, constitui um multiverso: mais que um e menos que muitos.

DISPOSITIVOS DE PESQUISA PSI E MODOS DE PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES

Como avaliar os modos de articulação das diversas redes presentes no conjunto dos saberes psi? É de início notável a diversidade de políticas ontológicas presentes entre as diversas psicologias, expressas em suas múltiplas capacidades de fabricar sujeitos, “eus artificiais” (LATOUR, 1998). Seja na divulgação de seu saber, seja nos modos de abordagem, diagnóstico e nas próprias atividades de pesquisa. Como visto anteriormente, esse aspecto produtivo, seja de mundos ou de subjetividades, não é concebido para a TAR (e para a EP) como um resto parasitário, mas como um aspecto próprio da produção de conhecimento. O problema nos saberes psi é que, de forma muito frequente, faz-se presente um modo de produção embasado na extorsão de seus testemunhos (STENGERS, 1989); não apenas pelo modo como as tarefas são demandadas, mas especialmente pela forma como esses testemunhos se colocam, raramente apresentando problemas ou questões. Essa ideia é consoante com a distinção operada entre a frequente obediência e docilidade à autoridade científica dos seres humanos em oposição à recalcitrância dos seres não humanos proposta por Latour (2004, p. 217):

Contrário aos não-humanos, humanos têm uma grande tendência, quando colocados em presença de uma autoridade científica, a abandonar qualquer recalcitrância e se comportar como objetos obedientes oferecendo aos investigadores apenas declarações redundantes, confortando então estes investigadores na crença de que eles produzem fatos “científicos” robustos e imitam a grande solidez das ciências naturais.

Para Latour (1997a, p. 301), as ciências humanas só se tornariam realmente ciências não se imitassem a objetividade das ciências naturais, mas sua possibilidade de recalcitrância. Em outras palavras, podemos dizer que o grande problema da psicologia não é sua capacidade de influir ou produzir sujeitos, mas seu modo de produção ao extorquir/docilizar o testemunho destes, inibindo as possibilidades de recalcitrância. Com isso, ao buscar a “objetividade das ciências naturais”, frequentemente extorque seus pesquisados, produzindo, assim, subjetividades padronizadas.

Como podemos entender isso de modo detalhado nas estratégias de investigação psi? Como destaca Despret (2004), muito da história dos

métodos psicológicos pode ser contado como a passagem de um *design* em que os pesquisados deveriam ser *experts* treinados (como ocorre nos primeiros laboratórios psicológicos no final do século XIX e início do século XX) para outro em que os participantes deveriam ser privados de qualquer informação sobre as metas, as questões, os recursos e as hipóteses da pesquisa, a fim de não influenciá-los. Despret (2004) aponta que, nesse aspecto, os investigados passam de *experts*, com uma importância por vezes maior que a dos experimentadores, para um espaço de desconhecimento e ingenuidade, em que eles podem ser “qualquer um”. Detalhemos o contraste.

Nos modelos de investigação dos primeiros laboratórios de psicologia, como nos lembra Despret (2004, p. 62), as funções de experimentador e de sujeito eram perfeitamente intercambiáveis. Inclusive este último tinha uma designação completamente distinta: era chamado de observador, por vezes recebendo uma designação ainda mais específica, conforme a função realizada – reator, discriminador, etc. (DESPRET, 2004, p. 63).⁴ De mais a mais, o papel do observador era avaliado como mais complexo que o de experimentador, supondo até mesmo um maior desgaste: Wilhelm Wundt (considerado pelos historiadores da psicologia como o fundador institucional desse modo científico de produção de conhecimento), na maior parte de seus experimentos, teria feito o papel de observador. É digno de nota que os observadores inclusive assinavam como autores principais os trabalhos publicados (DESPRET, 2004, p. 64). Em poucas palavras, a formação do observador “se constituía como uma técnica de si sobre si, como uma *expertise* na formação de si: a vontade, a atenção, o controle do corpo, a clivagem da consciência” (DESPRET, 2004, p. 96). Praticamente uma verdadeira “técnica de si” de cunho experimental, no sentido que Foucault (1984) postula.

Esse modo de produção de testemunhos psicológicos sofre na sequência tipos de problematização bem distintos, mas que conduzem a uma redefinição dos testemunhos psicológicos. Despret (2004) analisa essa passagem em um dispositivo bastante específico: aquele desenvolvido pelo psicólogo austríaco Oskar Pfungst na primeira década do século XX para estudar o cavalo Hans, que possuía a excepcional capacidade de responder com batidas de suas patas a operações matemáticas. A fim de evitar hipóteses relativas a estados paranormais e de recusar qualquer atribuição de uma capacidade cognitiva superior ao animal, Pfungst explora a possibilidade de que a solução de problemas poderia se dever a algum sinal inconscientemente enviado pelo proponente das questões ao cavalo. Na busca desse possível sinal, Pfungst introduz inicialmente no dispositivo um novo tipo de participante, que desconhece a questão ou o que foi proposto ao cavalo como problema. Observando os erros nas respostas do cavalo neste caso, o psicólogo austríaco parte para a pesquisa do possível sinal emitido pelos presentes, encobrendo sistematicamente

⁴ Segundo Despret (2004, p. 63), o uso do termo “sujeito” traduziria uma assimetria quanto à especialização e aos papéis desempenhados entre experimentador e experimentado. Ele viria da tradição da psicologia experimental francesa (importado do campo da cirurgia médica) e refletiria um tipo de pesquisa realizado em torno da hipnose, contando com a total passividade do experimentado.

partes de seus corpos. Após algumas variações, Pfunst supõe que, próximo da resposta esperada, os participantes realizariam um sutil deslocamento postural na ordem de milímetros. Levando essa ideia adiante, o psicólogo austríaco inclusive simula o papel do cavalo, convocando os participantes (que desconhecem sua hipótese) a pensarem em um número o qual ele adivinharia (o que realiza frequentemente). Ainda que Pfunst realizasse vários exercícios introspectivos (como era próprio do treinamento dos psicólogos na época), ele é um dos primeiros a introduzir nos laboratórios de psicologia sujeitos que desconhecem o artefato em questão.

A presença do dispositivo “sujeito ingênuo” irrompe em outros domínios, como nas escolas gestaltista e behaviorista (ver FERREIRA, 2012). A ascensão desse dispositivo parece, a princípio, o trunfo de uma psicologia mais objetiva e sem qualquer influência prévia do pesquisador ou de um referencial teórico sobre as reações autênticas de seus testemunhos. Despret (2004) estabelece que a possibilidade da recalitrância nos testemunhos psicológicos, bastante rara, se torna mais difícil ao lado dos dispositivos que trabalham com participantes colocados na posição de “ingênuos”. Aqui teríamos uma reversão com relação à maior parte dos manuais de história da psicologia: a passagem do sujeito treinado para o sujeito ingênuo não seria um passo adiante do conhecimento psicológico na direção da objetividade e do controle, mas um passo atrás na possibilidade de recalitrância, engendrando articulações dóceis, assimétricas e limitadoras com relação a seus testemunhos: “Sujeitos sem a excelência da *expertise* não trazem risco de tomar posição nas investigações” (DESPRET, 2004, p. 97). É nesse pacto que se fundariam muitas das pesquisas psicológicas. E assim se evitariam outras possibilidades de intercâmbio entre investigadores e investigados (DESPRET, 2004, p. 100).

Contudo, esse dispositivo não garantiria uma posição de derradeira ingenuidade por parte dos testemunhos psicológicos: apenas uma posição ambivalente destes, entre a confiança, dada no crédito aos cientistas, e a desconfiança de que algo se esconde. Para tal, Despret (2004, p. 99) destaca como exemplar desse quadro um dos experimentos mais emblemáticos na produção de “sujeitos ingênuos”: o relativo à obediência à autoridade realizado por Stanley Milgram (1988).⁵ Nessa investigação, os participantes convidados são lançados em uma situação em que tudo se assemelha a um experimento comum sobre aprendizagem: os dólares pagos pela participação, uma sala na prestigiosa universidade de Yale, um participante a ser testado e a presença do cientista afixando as operações ali existentes. Dentre tais operações, uma se destaca por sua estranheza: a tarefa demandada pelo pesquisador de que o pesquisado dê uma carga elétrica no outro participante a ser testado a cada equívoco seu, aumentando essa carga conforme o número

5

O parecerista (e talvez algum leitor mais cioso de recenticidade) solicita um exemplo mais recente. Uma vez que o que está sendo discutido são os modos políticos de subjetivação, creio que a antiguidade/novidade do exemplo não é o mais interessante, mas os jogos de poder desempenhados no dispositivo. Daí a importância do experimento de Milgram e do apelo que estes autores (como Despret e Latour) fazem a ele. Mas se ainda assim imperar a demanda pelo novo, indico a retomada e a discussão que Despret (2011) faz do experimento de Valins (1966).

de erros. A constituição do dispositivo produtor de sujeitos ingênuos se dá não apenas nos diversos engodos do experimento (a inexistência de qualquer carga elétrica e a identidade do outro participante como um ator que simula problemas cardíacos a cada suposta carga), mas na ocultação dos objetivos: saber até onde os participantes seguiriam na obediência à autoridade do cientista. Os resultados iniciais apontaram que, sob o estímulo do cientista, 65% de tais “sujeitos ingênuos” chegaram até a administração da carga-limite de 450 volts (mesmo com muitas hesitações).

Como os participantes tornados ingênuos tomaram o experimento e a própria ingenuidade a que foram submetidos? Aqui devemos destacar dois aspectos relacionados às entrevistas feitas *a posteriori* aos participantes: 1) 84% sustentaram que estavam “contentes” ou “muito contentes” de haver participado do experimento e 15% declararam que lhes era indiferente; 2) muitos observaram que havia algo estranho no experimento, especialmente dado que um cientista de Yale não poderia sustentar tais práticas. Mas, como era um cientista de Yale, valia seguir até o fim. Para Despret, esses relatos apontam uma espécie de clivagem na consciência, típica das situações de confiança e desconfiança conjuntas: a obediência ao cientista, mas com “uma pulga atrás da orelha”, na tentativa de entender o que se passa.

Para a autora, esse “desconhecimento” imposto ao sujeito ingênuo seria também visto como inútil e empobrecedor, pois não apenas não exclui a complacência, como evita outras possibilidades de intercâmbio entre investigadores e investigados (DESPRET, 2004, p. 100). Concluindo sua abordagem, Despret (2004, p. 102; tradução nossa) enuncia a alternativa para os dispositivos psicológicos: estes poderiam ser “o lugar de exploração e de criação disso que os humanos podem ser capazes quando são tratados com a confiança que se dispensa aos *experts*”. Em outras palavras, tratar-se-ia de uma possibilidade de produção de saberes psi que não buscariam mais o testemunho na adequação a uma lei universal permeada pelas reações ingênuas dos sujeitos a condições predeterminadas, mas buscaria novas versões nas formas em que podemos nos produzir sujeitos por meio do protagonismo dos pesquisados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, buscamos a discussão do tema da produção de subjetividade na TAR (especialmente nos trabalhos de Latour), seguindo pela discussão dos modos de produção de conhecimento (incorporando também a EP) a fim de entender as formas políticas presentes nos dispositivos psi de investigação. Nesse percurso tanto pela TAR quanto pela EP, pudemos sustentar que a produção de subjetividades não é algo estranho para a produção de conhecimento, mas, principalmente, sua

parte integrante no que tange à articulação múltipla e híbrida de entidades diversas. O problema não reside em seu aspecto produtivo ou nas relações de poder comuns nos processos de produção de conhecimento, mas no uso da extorsão e de dispositivos docilizantes. É a partir desse ponto de vista que propomos configurar os saberes e as práticas psi: compreendidos dentro de um processo de construção de conhecimento e subjetividades que implicam aspectos políticos.

Aqui, esses modos de conhecimento podem atuar na expansão ou na redução do número de versões com que nos constituímos. No primeiro caso, estaríamos operando na mesma direção em que Foucault (1995) propunha sua ontologia histórica de nós mesmos. Assim, tais saberes e práticas poderiam operar não só padronizando e extorquindo modos de subjetivação, mas problematizando as formas mais comuns da vida e liberando outras possibilidades mais raras. Atuando, assim, na direção de modos de subjetivação e de produção de conhecimento menos ordinários e mais plurais. Sem qualquer princípio naturalizador prévio que arbitre sobre os assuntos cotidianos ou os fundamentos transcendentais de nossa existência. Pois qualquer princípio só pode se definir na articulação diferencial e múltipla de nossas versões. Majoritárias e principalmente minoritárias.

REFERÊNCIAS

- CANGUILHEM, Georges. O que é psicologia? *Tempo Brasileiro*, n. 30/31, p. 104-123, jan. 1973.
- DESPRET, Vinciane. *Ces émotions que nous fabriquent*. Etnopsychologie de l'authenticité. Le Plessis-Robinson: Synthélabo, 1999.
- _____. *Le cheval qui savait compter*. Paris: Les Empecheurs de Penser en Ronde, 2004.
- _____. Dôssie Despret. *Fractal*: Revista de Psicologia, Niterói, UFF, v. 23, n. 1, p. 5-82, jan./abr. 2011. Os dispositivos experimentais.
- DUBY, Georges. O historiador hoje. In: _____. *História e nova História*. Lisboa: Teorema, 1989.
- DUMONT, Louis. *O individualismo: uma perspectiva antropológica da ideologia moderna*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizatório*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990. v. I.
- _____. Mudança na balança nós-eu. In: _____. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- FERREIRA, Arthur. La experiencia de subjetividad como condición y efecto de los saberes y prácticas psicológicas: producción de subjetividad y psicología. *Estudios de Psicología*, v. 32, p. 359-374, 2011.
- _____. Jamás hemos sido ingenuos (o dócil sí, pero ingenuo jamás): un estudio sobre la constitución del sujeto ingenuo en los laboratorios psicológicos In: LOPEZ, D.; TIRADO, F. (Org.). *Teoría del actor-red: más allá de los estudios de ciencia y tecnología*. Barcelona: Amentia, 2012. p. 283-300.
- FOUCAULT, Michel. *O uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- _____. Genealogia da ética. In: DREYFUSS, H.; RABINOW, H. (Org.). *Michel Foucault: uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

- _____. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- LATOURE, Bruno. *Jamais fomos modernos*. Rio de Janeiro: 34, 1994.
- _____. Des sujets recalcitrants. *Recherche*, p. 301, set. 1997a.
- _____. *A ciência em ação*. São Paulo: Unesp, 1997b.
- _____. Universalidade em pedaços. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 13 set. 1998. Mais!, p. 3.
- _____. On recalling ANT. In: LAW, J.; HASSARD, J. (Org.). *Actor Network theory and after*. Oxford: Blackwell, 1999.
- _____. *Reflexão sobre o culto moderno dos deuses fe(i)tiches*. Bauru: Edusc, 2002.
- _____. How to talk about the body. *Body & Society*, v. 10, n. 2-3, p. 205-229, 2004.
- _____. *Reensamblar lo social*. Buenos Aires: Manantial, 2008.
- LAW, John. *After Method*. New York: Routledge, 2004.
- LE GOFF, Jacques. As mentalidades. In: LE GOFF, J.; NORA, P. (Org.). *História: novos objetos*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- _____. *A História Nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- MEYERSON, Ignace. *Les fonctions psychologiques et les oeuvres*. Paris: Vrin, 1948.
- MILGRAM, Stanley. *Obediência a la autoridad*. Barcelona: Hora, 1988.
- MOL, Anemarie. *The body multiple: ontology in medical practice*. Durham: Duke University Press, 2002.
- NATHAN, Thobie. Entrevista com Thobie Nathan. *Cadernos de Subjetividade*, n. 4, 1996.
- PIATELLI-PALMARINI, Massimo. *Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem*. São Paulo: Cultrix, 1985.
- STENGERS, Isabelle. *Quem tem medo da ciência?* São Paulo: Siciliano, 1989.
- VALINS, Stuart. Cognitive effects of false heart-rate feedback. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 4, n. 4, p. 400-408, 1966.
- VERNANT, Jean Pierre. Ébauches de la volonté dans la tragédie grecque. In: VERNANT, Jean-Pierre; VIDAL-NAQUET, Pierre (Ed.). *Mythe et tragedie en Grèce ancienne*. Paris: La Découverte, 1972.
- VEYNE, Paul. Foucault revoluciona a história. In: _____. *Como se escreve a história?* Brasília, DF: UnB, 1982.

ARTHUR ARRUDA LEAL FERREIRA

Professor Associado do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ –, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
 arleal@superig.com.br

PROBLEMÁTICAS PSICOSSOCIAIS DA ABORDAGEM DA NOÇÃO DE SUJEITO

DENISE JODELET

TRADUÇÃO Luciano Loprete

RESUMO

O presente artigo trata da importância da questão do sujeito nas representações sociais. Para tanto, repassa alguns modelos da psicologia social e alude às novas perspectivas sobre o sujeito desenvolvidas nas ciências sociais e humanas. Feito um breve panorama do uso da categoria sujeito na história dessa disciplina, com destaque a seu retorno às ciências sociais nos anos 1990 e a noções correlatas, como “ator” e “agente”, aponta-se a necessidade de trabalhar com a noção de “subjetivação” em pesquisas que considerem a subjetividade sem perder a dimensão social no estudo das representações, consideradas em dois níveis: o subjetivo e o transubjetivo.

Este trabalho foi originalmente apresentado no Simpósio “Os conceitos contemporâneos de subjetividade e as relações com a teoria das representações sociais”, em 21 de julho de 2014, na 12ª Conferência Internacional sobre Representações Sociais - CIRS -, realizada em São Paulo.

SUJEITO • SUBJETIVIDADE • REPRESENTAÇÕES SOCIAIS •
PSICOLOGIA SOCIAL

PSYCHOSOCIAL PROBLEMS OF THE INVESTIGATION ON THE CONCEPT OF SUBJECT

ABSTRACT

This article deals with the importance of the issue of the subject in social representations. In order to do this, it analyzes some models of social psychology and alludes to the new perspectives on the subject which were developed in the social sciences and humanities. After a brief overview of the use of the category of subject in the history of this discipline, especially its return to the social sciences in the 1990s, and the related notions such as “actor” and “agent”, the need to work with the notion of “subjectivation” emerges in researches that consider subjectivity without losing the social dimension in the study of representations considered in two levels: the subjective and the trans-subjective.

**SUBJECT • SUBJECTIVITY • SOCIAL REPRESENTATIONS •
SOCIAL PSYCHOLOGY**

PROBLEMÁTICAS PSICOSOCIALES DEL ABORDAJE DE LA NOCIÓN DE SUJETO

RESUMEN

El presente artículo trata de la importancia de la cuestión del sujeto en las representaciones sociales. Para ello, repasa algunos modelos de la psicología social y alude a las nuevas perspectivas sobre el sujeto desarrolladas en las ciencias sociales y humanas. Tras un breve panorama del uso de la categoría sujeto en la historia de dicha disciplina, con destaque para su retorno a las ciencias sociales en los años 1990 y a nociones correlacionadas, como “actor” y “agente”, se señala la necesidad de trabajar con la noción de “subjetivación” en investigaciones que consideren a la subjetividad sin perder la dimensión social en el estudio de las representaciones, consideradas en dos niveles: el subjetivo y el trans-subjetivo.

**SUJETO • SUBJETIVIDAD • REPRESENTACIONES SOCIALES •
PSICOLOGÍA SOCIAL**

EM ALGUNS TRABALHOS ANTERIORES (JODELET, 2005A, 2005B, 2008A, 2009), TIVE A oportunidade de abordar a importância de que se reveste a questão do sujeito nas representações sociais, frisando que, com poucas exceções, como é o caso dos estudos de Fernando González Rey, ela não tinha detido a atenção dos pesquisadores. Esse fenômeno era observado a despeito do fato de que, nas ciências sociais e humanas, a problemática do sujeito tenha sido amplamente reintroduzida e argumentada.

A seguir, para entendermos e ultrapassarmos esse estado, vou repassar rapidamente suas razões, abordar novas perspectivas desenvolvidas nas ciências sociais e humanas, antes de tecer algumas proposições que contribuam para a realização de pesquisas que considerem a subjetividade sem perder a dimensão social no estudo das representações. Essas proposições baseiam-se na necessidade de considerar a noção de “subjetivação” introduzida por autores como Deleuze, Guattari e Foucault, a fim de elaborar um esquema de análise da produção subjetiva, mas socialmente informada, das representações sociais.

RAZÕES PARA RETICÊNCIA

Enquanto a abordagem das representações sociais for feita como uma corrente alternativa à do *mainstream* em psicologia social, é compreensível que ela seja reticente em relação à noção de sujeito, que frequentemente é assimilada à de indivíduo. Em sua história da psicologia social,

Farr (1996) mostra como, em muitos modelos modernos da disciplina, a tendência dominante, particularmente nos Estados Unidos, confere à psicologia social uma forma mais psicológica que social. O que resulta disso é um tratamento do indivíduo que o isola do social, da cultura e da fixação contextual e histórica de seu comportamento, de suas formas de pensar e de agir. A consequência é uma individualização da disciplina, contra a qual a teoria das representações se ergueu, em sintonia com outras correntes mais desenvolvidas na Europa, que, no entanto, elaboraram abordagens que consideram a inscrição social dos agentes, dando continuidade às obras em que a psicologia social se enraíza (de Wundt a Mead, passando por Durkheim e Weber).

Nesta última perspectiva, o indivíduo é pensado em sua relação com o coletivo, com o grupo, com a massa ou com a cultura. Ele perde seu *status* de instância autônoma, abordado de um ponto de vista taxonômico ou diferencial, para ser pensado em sua dependência e sua interação com o ambiente social. Nesse sentido, Moscovici propôs, em 1970, uma ótica social que tomava:

[...] como ponto focal a unidade global constituída pela interdependência, real ou simbólica, de vários sujeitos em sua relação com um ambiente comum, seja este de natureza física ou social. Essa perspectiva é aplicável tanto aos fenômenos de grupo quanto aos processos psicológicos e sociais e integra o fato da relação social na descrição e explicação dos fenômenos psicológicos e sociais. Nesse caso, a relação Sujeito-Objeto é mediada pela intervenção de um outro sujeito, de um “Alter”, e se torna uma relação complexa de sujeito a sujeito e de sujeitos a objeto. (MOSCOVICI, 1970, p. 33)¹

A introdução sub-reptícia da noção de sujeito não teve, entretanto, uma imediata repercussão nas pesquisas de psicologia social, que, por um lado, eram sensíveis ao perigo de individualização, fazendo perder de vista seu caráter social e, de outro, centravam-se mais especificamente nos processos de interação e de comunicação, localizando o estudo das representações sociais no espaço intermediário tecido pelas relações sociais e linguísticas. Para o próprio Moscovici, a partir de 1984, o modelo que ele havia assim esboçado devia se tornar um paradigma, geralmente referido, cujo termo sujeito é ausente, com a hipótese da “triangulação” ligando um “ego” e um “alter” em sua relação com um “objeto”.

Outra razão pode ser alegada para compreender esse desamor. Ela remete às correntes de pensamento que se desenvolveram na segunda metade do século XX nas ciências e na filosofia sociais. Como desenvolvi nos textos citados na introdução (JODELET, 2008a, 2009), a noção de “sujeito” desapareceu sob o efeito dos diversos anátemas lançados pelas “teorias da suspeita” (positivismo, marxismo, freudismo) e

1

No original: “[...] comme point focal l’unité globale constituée par l’interdépendance, réelle ou symbolique, de plusieurs sujets dans leur rapport à un environnement commun, que celui-ci soit de nature physique ou sociale. Une telle perspective est applicable aux phénomènes de groupe aussi bien qu’aux processus psychologiques et sociaux et intègre le fait de la relation sociale dans la description et l’explication des phénomènes psychologiques et sociaux. Dans ce cas, la relation Sujet-objet est médiée par l’intervention d’un autre sujet, d’un ‘Alter’, et devient une relation complexe de sujet à sujet et de sujets à objets”.

pelos pensadores estruturalistas e pós-modernos.² Tanto uns como outros associaram o sujeito à consciência, denunciaram o caráter ilusório de sua própria transparência, qualificaram-na de falsa consciência, ou a negaram como “caixa-preta” inacessível ao estudo objetivo, ou ainda a reificaram sob os determinismos sociais, dispersa nas objetivações da identidade. Essas condenações sustentaram aquilo que Touraine (2007) chama de “discurso interpretativo dominante”, o qual deslocou a pesquisa para lugares exteriores ao sujeito na análise e na interpretação dos fatos sociais e das condutas humanas e sociais, com efeito sobre os paradigmas de investigação psicológica e social.

Em psicologia social, esse movimento permitiu reintroduzir a dimensão social na abordagem dos fenômenos estudados. Mas, ao mesmo tempo, isso levou à eliminação da ideia de sujeito como entidade psicológica e mental, voltando a atenção unicamente para os fenômenos de interação e excluindo todo um espaço ligado à dinâmica psíquica na qual se apoia a produção do pensamento e da ação e que torna externos os fenômenos de representação. Isso contribuiu para que se esquecessem ou ignorassem as contribuições de autores como Kaës (1976) e Zavalloni (2007), que trataram das relações entre representações sociais e subjetividade, e o que Moscovici (1984, p. 63) havia incluído nos “temas prioritários que constituem o que se pode chamar de objeto de uma ciência”, a saber o “problema fundamental da psicologia social: o da constituição do sujeito social”.³ É essa problemática que pretendo retomar agora. Para isso, vou tentar abordar alguns de seus aspectos, depois de examinar o movimento ocorrido nas ciências sociais e que pode fornecer algumas diretrizes de reflexão.

2

Essas tendências foram conduzidas por eminentes figuras (Nietzsche, Lévi-Strauss, Lacan, Foucault, Althusser) ou pelos adeptos do behaviorismo (Skinner, Watson) e do construcionismo (Gergen).

3

No original: “[...] les thèmes prioritaires qui constituent ce que l'on peut appeler l'objet d'une science”, à savoir “le problème fondamental de la psychologie sociale: celui de la constitution du sujet social”.

4

No original: “[...] désormais possible de briser le silence imposé à toutes les conceptions du sujet, de ses représentations, de ses combats”.

5

No original: “n'est plus celle de la divinisation du sujet, ni celle de sa dissolution [...] plus proche des acteurs sociaux”.

O SUJEITO NAS CIÊNCIAS SOCIAIS

É durante os anos 1990 que vamos observar um retorno da noção de sujeito nas ciências sociais, tornando-se “a partir de agora possível romper o silêncio imposto a todas as concepções do sujeito, de suas representações, de seus combates”⁴ (TOURAINÉ, 2007, p. 18). Ratificando o fim das “grandes narrativas” deterministas enquanto surgia um pensamento pós-moderno, a queda do muro de Berlim facilitou a reabilitação de um “sujeito ativo pensante” e permitiu uma concepção que “não é mais a da divinização do sujeito, nem a de sua dissolução”. Por outro lado, a escala de análise do laço social “mais próximo dos atores sociais” (DOSSE, 1997, p. 418) vai orientar para o cotidiano e para as representações.⁵

Em sociologia, a noção de sujeito vai tomar o lugar de ator, introduzido por Parsons (1992), e a de agente, desenvolvido por Giddens (1993 [1982]). O primeiro, de início, foi concebido como o portador de *status* e de papéis atribuídos dentro de um sistema e, mais tarde, como

o detentor de uma potencialidade de escolha e de resistência às limitações do sistema, aproximando-se, assim, do segundo, ao qual seu conhecimento e sua autonomia permitem escapar à passividade diante das pressões sociais. A evolução dessas duas noções vai corresponder, para Touraine (2007, p. 16), ao advento da noção de sujeito convocado pela “transformação de uma consciência de si que se torna mais forte que a consciência das regras, das normas, assim como das exigências dos sistemas nos quais se vive e se age”.⁶

Em história, o reconhecimento do sujeito está ligado a uma mudança de perspectiva que volta a colocar em causa os determinismos econômicos, os condicionamentos sociais e os modelos que implicam uma regulação da atividade (positivismo) e da linguagem (*linguistic turn*). Com a consequência de reabilitar a ação dos sujeitos e o papel das representações e das identidades na evolução histórica.

Assim se formulou um novo paradigma, “o paradigma subjetivista” (NOIRIEL, 1989) referente à experiência vivida e ao investimento dos sentidos nas condutas, à interiorização das normas e dos valores no espaço interior dos indivíduos. O fenômeno de interiorização também é retomado pela antropologia. Para Godelier (2007, p. 179):

[...] a presença ideal e emocional nos indivíduos das relações sociais que caracterizam sua sociedade constitui a parte subjetiva dessas relações sociais, um conjunto de representações e de valores que se encontram presentes tanto no indivíduo quanto em suas relações com os outros, já que elas dão sentido às suas relações.⁷

Descola (2006) formula a hipótese de que a maneira de estruturar a experiência do mundo e do outro nas diferentes culturas e épocas é regida por processos cognitivos cujo funcionamento remete a uma interioridade.

Essas evoluções observadas nas ciências sociais ressaltam alguns atributos da noção de sujeito: liberação em relação aos determinismos sociais e às limitações e atribuições do sistema das relações sociais que são interiorizadas e conscientizadas; liberdade de decisão e de ação traduzida pela noção de “agentividade” (GIDDENS, 1993 [1982]); referências aos processos psicológicos, emocionais e cognitivos que intervêm na relação do contexto de vida; reintegração da consideração da experiência vivida no universo cotidiano e das representações. Essas inflexões da reflexão desembocam na questão de saber como o sujeito pode ser ao mesmo tempo produto e produtor do social, instituído e instituinte. Elas pedem uma elaboração daquilo que está implicado pela subjetividade e sobre a maneira como funciona a subjetivação. A psicologia das representações sociais pode contribuir para essa elaboração contanto que se

6

No original: “[...] transformation d’une conscience de soi qui devient plus forte que la conscience des règles, des normes ainsi que des exigences des systèmes dans lesquels on vit et agit”.

7

No original: “[...] la présence idéale et émotionnelle dans les individus des rapports sociaux qui caractérisent leur société constitue la part subjective de ces rapports sociaux, un ensemble de représentations et de valeurs qui se trouvent présentes tout autant dans l’individu que dans ses rapports aux autres, puisqu’elles donnent sens à leurs rapports”.

aprofunde a análise das relações entre modo de produção e eficácia das representações e subjetividade.

SUBJETIVIDADE E SUBJETIVAÇÃO

Para escapar do risco de individuação comportado pelo recurso à noção de sujeito e tirar partido disso para o enriquecimento da abordagem psicossocial das representações, notam-se duas linhas de pensamento:

1) A que aborda a subjetividade de um ponto de vista histórico-cultural, da qual a contribuição de González Rey (2002) oferece um panorama exaustivo. O autor propõe um esquema de análise das representações sociais como impressões da realidade, configurações do real forjadas com base nos componentes simbólicos, significantes, emocionais e identitários do vivido e da ação do sujeito.

2) A que considera o caráter social da subjetividade por meio dos processos de sua formação ligados às condições políticas, históricas, econômicas e culturais: os processos de “subjetivação”. Essa concepção é menos conhecida pelos psicólogos sociais, tendo sido desenvolvida por filósofos como Deleuze e Guattari (1980) ou Foucault (2001a, 2001b), que estabelecem um elo entre a questão da subjetividade e a da submissão e da sujeição. Eles insistem no fato de que a subjetividade assume, no devir histórico, formas e figuras de acordo com as condições sociais. Para Deleuze e Guattari (1980), o sujeito poderia escapar a seu “assujeitamento” às regras e objetivações impostas por diversos dispositivos institucionais, adotando formas de reapropriação existencial e de autovalorização de seu estar no mundo. Destacando-se da perspectiva clássica de um sujeito comum, Foucault (2001a, 2001b) afirma que o sujeito tem uma “gênese”, uma “formação” e uma “história”, e procurou “produzir uma história dos diferentes modos de subjetivação do ser humano em nossa cultura”. Nessa ótica, Foucault define três modos de objetivação que transformam os seres humanos em sujeitos: a) os modos de investigação científica que convertem os indivíduos em sujeitos falantes (linguística), em sujeitos trabalhadores e produtores (economia), em sujeitos vivos (biologia); b) as “práticas divisórias”, pelas quais o sujeito é dividido no interior de si mesmo (o louco, o doente), ou separado dos outros (o louco, o prisioneiro); c) a maneira como o homem aprendeu a se reconhecer como sujeito, assim como mostra seu trabalho sobre a sexualidade (FOUCAULT, 1988).

Insistindo na dependência do sujeito em relação aos sistemas sociais e de poder e na correlação entre saber e poder, esses autores colocaram, globalmente e de diferentes formas, as condições sociais da subjetivação e as condições reflexivas de um acesso a um *status* subjetivo liberado, emancipado. Eles podem nos inspirar em nossas tentativas de reintroduzir o sujeito na abordagem das representações sociais,

colocando a questão “a partir de uma multiplicidade de formas de intersubjetividade e de modos de subjetivação”⁸ (LAPLANTINE, 2007, p. 17).

SUBJETIVAÇÃO E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Como indiquei anteriormente, a tendência de algumas correntes da psicologia social – entre as quais a minha – a abandonar a noção de sujeito correspondeu à vontade de afastar uma visão dessocializada do indivíduo. Assim procedendo, ela trouxe contribuições importantes que poderão ser úteis para se pensar em novos termos a questão do sujeito e abordar sua constituição social, seus modos de subjetivação de maneira mais contextualizada e circunstanciada que a partir do apelo a condições globais históricas, políticas, econômicas e mesmo tecnológicas.⁹ Não se trata, de forma alguma, é claro, de desprezar estas últimas. Mas quando se trabalha sobre representações sociais com a preocupação de compreender e de intervir (JODELET, 2007) em diversos campos de prática (educação, saúde, política, etc.), forçosamente se deve pensar em termos que considerem as particularidades que afetam os indivíduos que intervêm como sujeitos “pensantes e agentes”, para retomar uma expressão consagrada hoje nas ciências sociais.

No campo de estudo das representações sociais, esses aportes ligam-se em parte ao papel concedido à comunicação e a suas formas linguísticas, discursivas, dialógicas e narrativas. Entretanto, é lamentável que essas abordagens venham a externalizar os processos de formação das representações e não esclareçam a parte que se refere à participação da subjetividade.

Os processos comunicativos podem apreender o modo como, por meio da socialização, da educação, das trocas sociais e do compartilhamento de experiências, os sujeitos vão construir sua identidade e sua realidade comum, como mostra o exemplo seguinte, tomado da área da saúde. Ampliando a noção foucaultiana de “biopoder”, o antropólogo P. Rabinow (2010) introduz a de “biossociabilidade”: resultando da combinação das evoluções tecnológicas e dos acontecimentos patológicos, a biossociabilidade produz novas subjetividades e novas identidades coletivas. Os sujeitos cujos corpos estão situados em um tempo e um lugar determinados se reportam biologicamente de forma nova a si mesmos e em relação aos outros e ao tempo:

A partilha do saber sobre o que vive torna-se uma mediação que permite aos grupos de doentes se tornarem ativos e instaurar, por associação, a troca sobre as experiências, as modificações das formas de vida, novas identidades individuais e coletivas e novos espaços públicos.¹⁰ (RABINOW, 2010, p. 10)

8

No original: “[...] à partir d'une multiplicité de formes d'intersubjectivité et de modes de subjectivation”.

9

Convém lembrar, de passagem, que, desde 1986, Guattari antecipou um modo hoje muito disseminado de imposição social sobre os conteúdos da subjetividade: o dos “sistemas mecânicos”: “Nenhum setor de opinião, de pensamento, de imagens, de afetos, de narratividade pode de agora em diante pretender escapar da ação invasiva da ‘assistência por computador’, dos bancos de dados, da telemática, etc.” (GUATTARI, 1986, p. 1).

10

No original: “Le partage du savoir sur le vivant devient une médiation permettant aux groupes de malades de devenir actifs et d’instaurer par l’association, l’échange sur les expériences, les modifications des formes de vie, de nouvelles identités individuelles et collectives et de nouveaux espaces publics”.

Poderíamos, de forma semelhante, estudar como, dentro de um quadro profissional ou um espaço de vida comum, subjetivações originais vão ser produzidas em conjunto, na base de uma experiência compartilhada. As pesquisas no campo da educação mostram bem como as novas condições de sua prática desvalorizam as regulações institucionais e induzem, entre os professores, construções originais de sua atuação.

Por outro lado, alguns modelos mostram o caráter social das representações sociais, reportando-as seja a sistemas de normas ligados a uma inscrição social que determina as posições individuais, seja à agregação de elementos que formam a estrutura subjacente às respostas individuais. Em todos esses casos, o social referido remete, sobretudo, a grupos particulares aos quais os indivíduos pertencem. Se esses modelos permitem entender a influência do pertencimento social e dos quadros ideais e ideológicos que ela fornece sobre os processos cognitivos, eles negligenciam o jogo dos dois estratos decisivos no processo de subjetivação. De um lado, os contextos particulares que orientam a ação e formam subjetividades locais; de outro, o sistema das instâncias políticas, das relações de produção, das relações de sentido e de poder, impondo, ao longo do tempo, “tipos históricos de individualidade” (FOUCAULT, 2001a, 2001b). Esse sistema participa da cultura na qual somos formados e à qual aderimos com uma “ligação apaixonada” (BUTLER, 2002).

Finalmente, nenhuma dessas abordagens das representações sociais dá lugar a componentes vitais do sujeito, de sua corporalidade e de sua vida emocional. Hoje, o corpo é explicitamente tratado nos modelos de “incorporação” (*embodiment*) como o meio que permite situar socialmente o conhecimento. Diversos autores propõem novas direções para uma sociologia cognitiva e cultural, baseando-se em teorias do “saber incorporado” (IGNATOW, 2008), ou postulam que toda teoria da significação ou do saber deve considerar o corpo (JOHNSON, 1987).

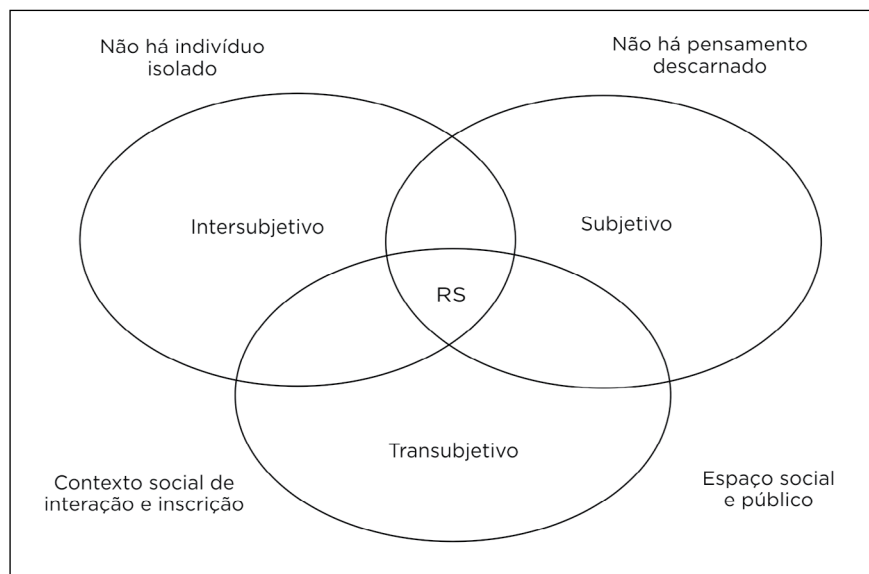
Em outro trabalho (JODELET, 2014), desenvolvi como o *embodiment* confere um relevo particular a uma das funções essenciais da comunicação verbal e discursiva, desprendida pela análise pragmática dos discursos, a saber, a expressividade. Ao lado da dimensão proposicional, que remete a um referente externo, e da dimensão performativa, que visa ao interlocutor, a dimensão expressiva manifesta as intenções e a experiência vivida do sujeito. Essa dimensão confere às emoções uma função essencial na vida mental. Tal perspectiva articula o desenvolvimento emocional e sensório-motor com o social e o psicológico.

Assim, a consideração do corpo e das emoções vai se tornar uma chave para pensar completamente a subjetividade e sua relação com o mundo. A partir de agora, quando estudarmos a produção das significações e dos saberes de senso comum, deveremos percorrer “a cartografia dos territórios existenciais – implicando universos sensíveis, cognitivos, afetivos, estéticos, etc. – e isso, em áreas e por períodos de tempo bem

delimitados”¹¹ (GUATTARI, 1986, p. 4). Deveremos distinguir entre o que remete ao conhecimento e aquilo que remete a um pensamento que se expande a partir da experiência concreta. Essa constatação e essa reivindicação de liberdade fundam todos os protestos contra as imposições e o controle do sistema social que estão na base das subjetivações próprias a tempos e lugares de exercício da atividade particular.

No artigo sobre “o retorno do sujeito” já citado (JODELET, 2009), tentei construir um quadro para analisar as representações sociais que integram as diferentes dimensões descritas anteriormente. Esse quadro está sintetizado no esquema a seguir, que coloca as representações sociais no centro de três esferas interligadas: a subjetiva, a intersubjetiva e a transubjetiva.

ESQUEMA 1 AS ESFERAS DE PERTENÇA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS



Fonte: Jodelet (2009, p. 695).

O espaço aqui concedido não me permite detalhar os comentários que antes acompanhavam esse esquema. Nele estão reunidos os processos pelos quais o sujeito social e socializado, localmente situado em contextos concretos de vida e de trabalho, se apropria das representações que circulam no espaço comum e contribui para sua elaboração. A esfera da subjetividade se reporta à experiência vivida engajando o corpo, a sensibilidade e as emoções, ao lado dos saberes adquiridos ou construídos. Ela coloca em jogo processos psíquicos e identitários cuja compreensão apela às contribuições da psicologia e da psicanálise. Esse capital privado pode influir na produção representacional socialmente informada.

A esfera da intersubjetividade concerne às trocas e às interações pelo viés das quais se forjam, no consenso ou no dissenso, representações

¹¹ No original: “[...] la cartographie des territoires existentiels –impliquant des univers sensibles, cognitifs, affectifs, esthétiques, etc.– et cela, sur des aires et pour des périodes de temps bien délimités”.

compartilhadas nos grupos definidos. A essa esfera correspondem a maioria dos modelos de abordagem das representações sociais e aqueles que a psicologia propõe para tratar dos processos sociocognitivos.

A esfera da transsubjetividade, pouco conceituada até hoje fora da sociologia (BOUDON, 1995), remete a elementos reguladores das visões de mundo, das ideias e dos conhecimentos, dos valores, das condutas que os indivíduos e os grupos têm em comum em razão de sua implicação em uma mesma situação material ou de uma mesma condição social. Esses elementos estão localizados no espaço público ou social e provêm de diferentes fontes (desde a comunicação midiática até os valores e normas culturais, passando pelas imposições ligadas aos âmbitos institucionais, ideológicos, às relações de poder, etc.). São adotados pelos indivíduos conforme o modo de adesão ou de imposição. Atravessando os outros níveis de elaboração representativa, eles constituem o pano de fundo das representações compartilhadas que permitem a intercompreensão (SEARLE, 1979). Para o exame dessa esfera, a referência aos aportes das ciências e da filosofia sociais se revela útil.

Resulta que a abordagem desses três níveis – subjetivo, inter e transsubjetivo – deve ser feita conjuntamente e numa perspectiva interdisciplinar. Um vasto programa! Mas que deve ser afrontado em vista da complexidade dos fenômenos representativos. As representações sociais que nós estudamos nos meios concretos, onde os indivíduos desenvolvem sua atividade diária, se acham na intersecção dos processos que marcam cada um dos níveis. Não se pode deixar de decifrar sua natureza e seu intrincado. Para tanto, como já disse, os modelos que fornecem a teorização psicossocial das representações, a psicologia clínica e social, oferecem recursos inegáveis que devem ser conjugados com os préstimos de outras disciplinas. Principalmente quando estas concedem um lugar importante às representações na constituição e na transformação do social (JODELET, 2015).

No exame de cada um dos níveis, as referências aos diversos modelos utilizados na abordagem social das representações podem servir de matriz aos empréstimos feitos de outras teorias de ordem psicológica e sociológica ou filosófica. Foi esse o caso dos primeiros trabalhos sobre as representações sociais conduzidos nos anos 1970-80, dos quais alguns prosseguem até hoje – por exemplo, os de Kaës (1976); aqueles sobre a identidade social (ZAVALLONI, 2007); ou os de Doise (1990), inspirados por Bourdieu.

Do ponto de vista da intersecção entre os dois primeiros níveis, o modelo de Moscovici (1984) sobre a triangulação “ego-alter-objeto” forneceu um esclarecimento fecundo sobre a dependência das posições individuais para com as relações interpessoais. Quanto ao que concerne à articulação entre o terceiro nível, transsubjetivo, e os dois outros, ainda está apenas esboçada. Tentei mostrar como os modelos da subjetivação

propostos pela filosofia social permitem uma interpretação social da subjetividade e como os elementos transsubjetivos vêm sustentar como pano de fundo as trocas e as interações entre indivíduos e grupos. Mas seria preciso ir mais longe, ligando-se a contextos de vida e de ação definidos para examinar, de um lado, o modo como se operam os processos de subjetivação próprios de um tempo, de uma conjuntura social e de um espaço coletivo ou institucional determinados; de outro lado, como os universos de pensamento e de ação onde está inserida uma coletividade se manifestam nas representações construídas no privado ou na interação.

CONCLUSÃO

O objetivo deste texto era ampliar o horizonte da abordagem das representações sociais e indicar os lugares onde ela pode oferecer um espaço para a aplicação das perspectivas assim abertas. Um grande canteiro se encontra definido. Na distinção entre as diversas esferas de pertencimento das representações sociais, dois níveis (o subjetivo e o transsubjetivo) merecem um esforço de reflexão particular e a elaboração de instrumentos conceituais e metodológicos adaptados. Essa iniciativa deve ser conduzida sem tardar, já que é evidente que, para abordar os problemas sensíveis de nosso mundo contemporâneo, o estudo das representações sociais deve se armar de perspectivas mais amplas.

BIBLIOGRAFIA

BOUDON, R. Sens et raisons: théorie de l'argumentation et sciences humaines. *Hermes*, n. 16, p. 29-43, 1995.

BUTLER, J. *La vie psychique du pouvoir*. Paris: Léo Scheer, 2002.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M.; JODELET, D. Normas, representações sociais e práticas corporais. *Revista Interamericana de Psicologia/ Interamerican Journal of Psychology*, v. 44, n. 3, p. 449-457, 2010.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mille plateaux*. Paris: Minuit, 1980.

DESCOLA, P. *Par-delà nature et culture*. Paris: Gallimard, 2006.

DOISE, W. Les représentations sociales. In: GHIGLIONE, R.; BONNET, C.; RICHARD, J. F. (Ed.). *Traité de Psychologie Cognitive 3: cognition, représentation, communication*. Paris: Dunod, 1990. p. 111-174.

DOSSE, F. *L'empire du sens: l'humanisation des sciences humaines*. Paris: La Découverte, 1997.

FARR, R. *The roots of modern social psychology*. Oxford: Blackwell, 1996.

FOUCAULT, M. *L'herméneutique du sujet*. Cours au Collège de France. 1981-1982. Paris: Gallimard, Seuil, 2001a. (Hautes Études).

_____. *Dits et écrits II, 1976-1988*. Paris: Quarto, Gallimard, 2001b.

_____. História da sexualidade 1: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 22. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

- GERGEN, K. J. *The saturated self: dilemmas of identity in contemporary life*. New York: Basic Books, 1991.
- GIDDENS, A. Profiles and critiques in social theory. In: CASSELL, P. (Dir.). *The Giddens reader*. London: Macmillan Press, 1993 [1982].
- GODELIER, M. *Au fondement des sociétés humaines: ce que nous apprend l'anthropologie*. Paris: Albin Michel, 2007.
- GONZÁLEZ REY, F. *Sujeto y subjetividad: una aproximación histórico-cultural*. México D.F.: Thomson, 2002.
- GUATTARI, F. De la production de subjectivité. *Revue Chimères*, n. 4, p. 1-19, 1986.
- IGNATOW, G. Theories of embodied knowledge: new directions for cultural and cognitive sociology? *Journal for the Theory of Social Behavior*, v. 37, n. 2, p. 115-135, 2008.
- JODELET, D. *Représentations sociales et mondes de vie*. (textes édités par Nikos Kalampalikis). Paris: Editions des Archives Contemporaines, 2015.
- _____. A prosopos des jeux et enjeux de savoir dans l'éducation thérapeutique des patients. In: JOUET, E.; LAS VERGNAS, O.; NOËL-HUREAUX, E. (Ed.). *Nouvelles coopérations réflexives en santé: de l'expérience des malades et des professionnels aux partenariats de soins, de formation et de recherche*. Paris: Archives Contemporaines, 2014.
- _____. Interconnections between social representations and intervention. In: ROSA, A. S. de (Ed.). *Social representations in the "social arena": the theory in contexts faced with "social demand"*. New York: Routledge, 2013a.
- _____. Encounters between forms of knowledge. *Papers on Social Representations*, v. 22, p. 9.1-9.20, 2013b.
- _____. A teoria das representações sociais e o campo da saúde. In: JORNADA INTERNACIONAL, 8., e CONFERÊNCIA SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, 6., Recife, 30 ago. 2013c.
- _____. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009.
- _____. Le retour du sujet et l'approche des représentations sociales. *Connexions*, n. 89, p. 25-46, 2008a.
- _____. Social representations: the beautiful invention. *Journal for the Theory of Social Behavior*, v. 38, n. 4, p. 411-430, 2008b.
- _____. Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras. In: JODELET, D.; TAPIA, A. G. (Org.). *Develando la cultura: estudios en representaciones sociales*. México: EdUNAM, 2008c. p. 7-30.
- _____. Imbricações entre representações sociais e intervenção. In: MOREIRA, S. P.; CAMARGO, B. V. (Org.). *Contribuições para a teoria e o método de estudo das representações sociais*. João Pessoa: UFPB, 2007. p. 45-73.
- _____. Experiência e representações sociais. In: MENIN, M. S. S.; SHIMIZU, A. M. *Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005a. p. 23-56.
- _____. *Loucuras e representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 2005b.
- JODELET, D.; KALAMPALIKIS, N. Le rayonnement d'une pensée. *Bulletin de Pssychologie*, tome 68, v. 2, n. 536, p. 177-180, mars/avr. 2015.
- JOHNSON, M. *The body in the mind*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.
- KAËS, R. *L'appareil psychique groupal: constructions du groupe*. Paris: Dunod, 1976.
- LAPLANTINE, F. *Le sujet: essai d'anthropologie politique*. Paris: Tetraèdre, 2007.
- MOSCOVICI, S. Le domaine de la psychologie sociale. In: MOSCOVICI, S. (Ed.). *La psychologie sociale*. Paris: PUF, 1984.
- _____. Préface. In: JODELET, D.; VIET, J.; BESNARD, P. (Ed.). *La psychologie sociale: une discipline en mouvement*. Paris, La Haye: Mouton, 1970.

NOIRIEL, G. Pour une approche subjectiviste du social. *Annales ESC*, n. 6, p. 1.435-1.459, 1989.

PARSONS, M. J. *Compreender a arte: uma abordagem à estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo*. Lisboa: Presença, 1992.

RABINOW, P. L'artifice et les Lumières: de la sociobiologie à la biosocialité. *Politix*, v. 2, n. 90, p. 21-46, 2010.

SEARLE, J. *Les actes de langage*. Paris: Hermann, 1979.

TOURAINÉ, A. *Penser autrement*. Paris: Fayard, 2007.

ZAVALLONI, M. *Ego-écologie et identité: une approche naturaliste*. Paris: PUF, 2007.

DENISE JODELET

Professora emérita da École des Hautes Études en Sciences Sociales – EHESS –,
Paris, França

denise.jodelet@wanadoo.fr

SUBJETIVIDADE SOCIAL DOCENTE: ELEMENTOS PARA UM DEBATE SOBRE “POLÍTICAS DE SUBJETIVIDADE”

ADELINA NOVAES

RESUMO

Com vistas a cercar o constructo “subjetividade social” e contribuir com um elemento conceitual que favoreça aquilo que Tedesco (2004) denominou “políticas de subjetividade”, este artigo envida esforços teóricos e empíricos ao discutir os objetos relativos à profissionalização docente. O debate se inicia com a apresentação de elementos que permitiram aproximar o cerco do constructo perseguido. Com a pretensão de fazer uma articulação entre a constituição da subjetividade do docente e sua profissionalização, o texto busca ainda ilustrar como os resultados da investigação desenvolvida têm alimentado as análises e contribuído para definir contornos mais precisos daquilo que a literatura ainda apresenta de maneira difusa ao evidenciar que a abordagem psicossocial das representações sociais permite a construção de uma perspectiva interdisciplinar da educação.

SUBJETIVIDADE SOCIAL • REPRESENTAÇÃO SOCIAL •
PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE • POLÍTICAS DE SUBJETIVIDADE

TEACHER'S SOCIAL SUBJECTIVITY: ELEMENTS FOR A DEBATE ON "SUBJECTIVITY POLICES"

ABSTRACT

In order to surround the construct "social subjectivity" and contribute with a conceptual element, which favours what Tedesco (2004) termed "subjectivity polices", this paper shows both theoretical and empirical efforts, in discussing issues related to teacher's professionalization. The debate begins showing elements that brought the investigated construct closer. With the aim to articulate teacher's social subjectivity and professionalization, the paper also intended to show how the research results has fed the analyses and has contributed to define more precisely the contours of the construct that the academic literature still presenting in a diffuse way. In this both efforts, the study tried to put in evidence that a psychosocial approach of social representations allows the construction of an interdisciplinary perspective of education.

SOCIAL SUBJECTIVITY • SOCIAL REPRESENTATION • TEACHER'S PROFESSIONALIZATION • SUBJECTIVITY POLICES

SUBJETIVIDAD SOCIAL DOCENTE: ELEMENTOS PARA UN DEBATE SOBRE "POLÍTICAS DE SUBJETIVIDAD"

RESUMEN

Con miras a cercar el constructo "subjetividad social" y contribuir con un elemento conceptual que favorezca aquello que Tedesco (2004) denominó "políticas de subjetividad", este artículo realiza esfuerzos teóricos y empíricos al discutir los objetos relativos a la profesionalización docente. El debate se inicia con la presentación de elementos que permitieron aproximar el cerco del constructo perseguido. Con la pretensión de articular la constitución de la subjetividad del docente y su profesionalización, el texto busca asimismo ilustrar cómo los resultados de la investigación desarrollada han alimentado los análisis y contribuido para definir contornos más precisos de aquello que la literatura todavía presenta de manera difusa al evidenciar que el abordaje psicosocial de las representaciones sociales permite la construcción de una perspectiva interdisciplinaria de la educación.

SUBJETIVIDAD SOCIAL • REPRESENTACIÓN SOCIAL • PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE • POLÍTICAS DE SUBJETIVIDAD

MAIS DO QUE UM CONCEITO, O CONSTRUCTO¹ SUBJETIVIDADE PODE SER ENTENDIDO como elemento estruturante da ciência psicológica e que povoa os estudos educacionais, dada a tradicional relação estabelecida entre as duas disciplinas (CONSONI; MELLO, 2014). O desafio de desnaturalização de tal termo foi o que motivou a elaboração deste artigo, fruto de duas, mas indissociáveis, empreitadas. Os esforços teóricos e empíricos, apresentados em separado apenas com o objetivo de tornar mais evidentes os resultados encontrados em cada um deles, têm tão somente o intuito de cercar o constructo “subjetividade social” e contribuir com um elemento conceitual que favoreça aquilo que Tedesco (2004) denominou “políticas de subjetividade”.

Neste investimento de pesquisa, a estratégia de investigar as subjetividades construídas pelos docentes do ensino fundamental, ao discutir os objetos relativos a sua profissionalização, foi entendida como uma oportunidade tanto de enfatizar a possibilidade de acesso às subjetividades sociais, por meio da contribuição da teoria das representações sociais – TRS –, quanto de indicar a importância de considerar as subjetividades do professor um ato político para propor sua formação e seu desenvolvimento profissional.

O debate aqui realizado se inicia, portanto, com a apresentação de elementos que permitam aproximar o cerco do constructo perseguido, ao relacionar autores que têm se dedicado a estudar a subjetividade no campo da psicologia social. Tal debate, no entanto, se mostrou demasiadamente

¹ O artigo refere-se ao termo como constructo e não como conceito, haja vista o rigor estipulado por Kerlinger (1980). Para o autor, tal distinção reside no fato de que conceito é uma abstração formada a partir da generalização de particularidades, de forma espontânea, enquanto o constructo – que também é um conceito – nasce com um propósito, com uma intenção, pode ser observado e referido, em um sistema teórico, como também manter relações com outros constructos.

amplo, haja vista as articulações feitas entre a psicologia social e demais áreas do conhecimento. Com o intuito de evitar uma discussão prescindivelmente eclética, foram eleitas referências que têm animado as reflexões no contexto da TRS.²

Com a pretensão ainda de fazer uma articulação entre a constituição da subjetividade do docente e sua profissionalização, o artigo busca oferecer informações que possam favorecer a compreensão daquilo que os estudos desenvolvidos no contexto do projeto “Representações sociais e subjetividade docente”, abrigado pelo Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação – do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas – Ciers-ed/DPE/FCC –, têm assumido por construção da subjetividade social docente.

Na sequência, serão sucintamente apresentados os avanços da pesquisa empírica com vistas a ilustrar como os resultados da investigação desenvolvida – ao evidenciar que a abordagem psicossocial das representações sociais permite a construção de uma perspectiva interdisciplinar da educação – têm alimentado as análises e contribuído para definir com contornos mais precisos aquilo que a literatura ainda apresenta de maneira difusa.

ELEMENTOS PARA UM DEBATE TEÓRICO

Tendo em vista a assunção de que a TRS oferece pistas que orientam a definição do constructo subjetividade social, mostrou-se necessário retomar a conferência proferida por Serge Moscovici por ocasião da III Jornada Internacional sobre Representações Sociais, em setembro de 2003, e posteriormente publicada no livro *Memória, imaginário e representações sociais*, organizado por Sá (2005).

Naquela ocasião, Moscovici avançava no debate iniciado em Stirling³ com vistas a enfrentar precisamente o desafio de definir “subjetividade social”. Sem desconsiderar as demais teorias que tratam do conceito, tal como a teoria da subjetividade coletiva (DOMINGUES, 1999), e tendo em mente que a proposta de retomar tal debate reside, sobretudo, no interesse pelas problemáticas vivenciadas no campo educacional, o estudo que resulta neste artigo encontrou na abordagem teórica das representações sociais a possibilidade de oferecer subsídios para a definição das políticas de subjetividade, visto que, apesar de não ter desenvolvido uma conceituação, Tedesco (2004, p. 566) elabora a expressão para expor a necessidade de planejar políticas públicas no campo educacional que considerem os agentes sociais nelas envolvidos a fim de garantir sua efetividade.

Para além do campo da psicologia social, a literatura identifica que o interesse no sujeito e na subjetividade emergiu com a ciência moderna, o que favoreceu o surgimento da psicologia como disciplina

2

Significa dizer que as obras de autores de diferentes vertentes da psicologia clínica, bem como de outros estudiosos que indubitavelmente contribuíram para o debate acerca do conceito de subjetividade (entre eles Félix Guattari, Michel Foucault, Gilles Deleuze), não foram aqui discutidas. Fica de fora também, ainda que o autor utilize explicitamente a expressão subjetividade social, a referência a Rey (2009), dada sua opção pela abordagem cultural-histórica.

3

Na Conferência Internacional sobre Representações Sociais realizada na Escócia, em 2002.

4

A fim de diferenciar os conceitos de indivíduo e de sujeito social: o indivíduo, compreendido a partir de uma visão de ser humano único, portador de funções psicológicas definidas e receptor de influências sociais, se contrapõe à compreensão de sujeito, socialmente construído, mas também construtor de sua subjetividade.

5

Jodelet (2009, p. 695), por sua vez, ilustra a complexidade que envolve a constituição do sujeito social assumida por Moscovici ao propor um diagrama que sintetiza as três esferas de pertencimento das representações sociais, a saber: intersubjetiva, transubjetiva e subjetiva. Para a autora, os sujeitos são concebidos não como indivíduos isolados, mas como atores sociais ativos e afetados por diferentes aspectos da vida cotidiana.

6

Livre tradução de: "Since any theory of intersubjectivity must involve language and communication, ontological diversities serve as a point of departure for different concepts as communication between selves and others".

7

Em *Dialogicidade e representações sociais*, Marková (2006) discute como tais ontologias influíram na construção do conceito de representações sociais por Moscovici e, por conseguinte, oferece elementos que facilitam a compreensão de sujeito social presente na TRS.

8

Além da subjetividade, o poder também tem sido tradicionalmente apontado como contaminador da neutralidade científica. No entanto, Foucault, já na década de 1960, critica tal separação quando liga indissociavelmente em suas análises saber, poder e subjetividade (PRADO FILHO; MARTINS, 2007).

9

Vala (2000), Monteiro (1996), Moscovici (1961, 1978, 1985, 1988, 2003), Jodelet (1988, 2001, 2005, 2009), Santos (1989), Jesuíno (2000) e Farr (1992).

10

Discussões acerca dos fundamentos teóricos que ancoram a compreensão de sujeito social assumida pela TRS foram desenvolvidas por Farr em distintas ocasiões (FARR, 1992, 1993, 2010). O autor, tal como Marková (2003), identifica as fontes que alimentaram a proposta moscoviciana de sujeito social.

científica. Embora o sujeito tenha se tornado "indivíduo"⁴ na passagem do século XVII ao XVIII, Feijoo (2011) localiza apenas no final do XIX a identificação de uma subjetividade no indivíduo. A psicologia, que se estruturou como ciência naquele momento histórico fecundo para a produção acadêmica, vem construindo desde então uma variedade de visões que orientam as compreensões contemporâneas da subjetividade. São compreensões que representam entretons da vertente intrapsicológica (referente ao mundo privado) e da vertente intersubjetiva (dedicada à compreensão dos fluxos linguísticos e dos agenciamentos sociais) (FIGUEIREDO, 1991; MOLON, 2011).

Figueiredo (1991) analisa a gênese da psicologia como ciência do sujeito considerando duas matrizes que, posteriormente, subdividiram-se em diversas escolas: a matriz cientificista e a matriz romântica. A primeira desconsidera a vida subjetiva e opta pelo modelo e pelas práticas das ciências naturais; por outro lado, a segunda reconhece a especificidade de seu objeto, as vivências do sujeito (MOTTA; URT, 2009).

As duas matrizes permitiram, portanto, o desenvolvimento de diversos eixos epistemológicos que, ao se cruzarem, constituem hoje o universo da psicologia. Em "Constitution of the self: intersubjectivity and dialogicality", Marková (2003) toma quatro dos padrões da produção sobre subjetividade, identificados por Coelho Jr. e Figueiredo (2003), para a consideração das dimensões do outro na intersubjetividade.⁵ Para a autora, "dado que qualquer teoria da intersubjetividade deve envolver linguagem e comunicação, diversidades ontológicas servem como um ponto de partida para a comunicação entre diferentes conceitos de mins e de outros"⁶ (MARKOVÁ, 2003, p. 249).

O trânsito feito por Marková⁷ (2003, 2006) pelas variadas ontologias faz perceber os movimentos de distanciamento e aproximação da psicologia social das ciências naturais, das ciências sociais ou mesmo da filosofia. Nas palavras de Prado Filho e Martins (2007), "tais epistemologias argumentam que a subjetividade faz parte do jogo e precisa ser contemplada na produção do conhecimento, por não se opor necessariamente ao critério de objetividade".⁸

Nesse tocante, a psicologia social, sobretudo a desenvolvida na Europa na década de 1970, oferece à compreensão da subjetividade um olhar social integrador. Moscovici e tantos outros⁹ contribuíram significativamente ao reagirem às tendências dominantes e ao oferecerem uma alternativa que pode ser entendida como a constituição das subjetividades a partir dos condicionantes sociais sem desconsiderar os sujeitos como construtores de suas circunstâncias.¹⁰ Nas palavras de Moscovici (2005, p. 12): "Sob diversos rótulos, a psicologia social foi pensada como uma ciência da subjetividade social".

A análise da concepção de sujeito social presente na TRS evidencia seu enfrentamento à noção cartesiana que tanto influenciou o nascimento da psicologia. Ao desenvolver a teoria, Moscovici oferece uma categoria efetiva para a compreensão das simbolizações construídas socialmente. As subjetividades passam a ser analisadas à luz do fenômeno representacional em detrimento dos modelos de pesquisa que as consideram a partir de seus “fragmentos” de gênero, raça e classe (ROSE, 2011), ou mesmo pela via das funções psicológicas (tais como inteligência e memória).¹¹

Nesse sentido, tal categoria teórica oferece uma alternativa à falácia de se considerar a subjetividade social uma manifestação da identidade¹² de um grupo ou de uma categoria de indivíduos.¹³ Apesar de não se dedicar a esse debate, a aceção de representação social na obra de Moscovici aponta uma mudança epistemológica na concepção de subjetividade. Em outros termos, o sujeito social moscoviciano não se reduz ao ideal liberal de indivíduo (tão presente ainda hoje na clínica psicológica) nem às estruturais explicações sociais comuns à teoria marxista e às teorias marxianas dela derivadas.

Como sublinhado por Marková (2003), Moscovici adota uma posição epistemológica que defende que, para considerar a problemática da subjetividade social, o olhar deve residir na dupla mediação do sujeito social com o outro. Nesse sentido, a concepção de sujeito no contexto das TRS se alimenta da concepção de Mead, que “ampliou a reflexão sobre o processo de interação social, significando a linguagem como elemento central para a formação social do self e da gênese constitutiva das identidades psicossociais” (SOUZA, 2011, p. 375).

Mead define o *self* a partir de dois componentes, o “me” e o “eu”. Ao elaborar a ideia daquilo que denominou de “o outro generalizado”, Mead contribuiu para a concepção de um sujeito social que se constitui por meio da reprodução de um repertório social de reações organizadas. Segundo o autor, “a sociedade organizada ou o grupo social que dá ao indivíduo a sua unidade de *self* pode ser chamado de ‘o outro generalizado’”¹⁴ (MEAD, 1934, p. 154). Significa dizer que o “me” pode ser entendido em termos de uma internalização do eu generalizado, cuja atitude, na teoria proposta pelo autor, “é a atitude de toda a comunidade”¹⁵ (MEAD, 1934, p. 154). Por outro lado, o “eu”, caracterizado pela criatividade e inovação, consiste nas reações do sujeito diante da sociedade, de modo a possibilitar sua transformação.

A ideia de constituição de si por meio da interação com o outro evidencia a necessidade de reconhecimento das dimensões de afeto, sentido, significado e valor na produção do conhecimento. A presença do outro indica que a constituição da subjetividade não se realiza em uma atmosfera neutra de sentido e de valor. Em tal perspectiva, os sujeitos não reagem diretamente a comportamentos, mas às significações

11

O que não significa afirmar que a representação social seja a única categoria teórica que permita a compreensão da subjetividade, mas que se caracteriza como fenômeno social de acesso a ela.

12

Para Moscovici (2005, p. 39), “o problema que a pesquisa contemporânea sobre a verdadeira identidade coloca é que ela confere a forma de uma autêntica continuidade àquilo que é pura e simples conformidade a um clichê compartilhado”.

13

No que tange às relações entre a teoria das representações sociais e a teoria da identidade social, pode-se afirmar que “as realidades sociais nas quais nascemos envolvem representações sociais e identidades sociais” (MARKOVÁ, 2007, p. 217) (no original: “social realities into which each of us is born involves both social representations and social identities”). Nesse tocante, os estudos de Duveen (1994, 1997, 1998) sobre a construção da identidade buscaram isolar alguns elementos da forma como os outros e a alteridade aparecem no surgimento e no funcionamento das representações.

14

No original: “The organized community or social group which gives to the individual his unity of self may be called ‘the generalized other’”.

15

No original: “The attitude of the generalized other is the attitude of the whole community”.

cognitivas e afetivas que eles conferem a esses comportamentos (MARC, 2005). São precisamente tais significações, construídas na relação subjetiva entre o sujeito e o objeto em dado contexto social, que Moscovici define como representações sociais. A subjetividade, produzida por conjuntos de significações e resultado das interações e mediações, é um fator central que orientará comportamentos e relações com os outros e com o mundo (MARC, 2005).

Dando continuidade a uma primeira investida realizada por Banchs (2010),¹⁶ Moscovici retoma Mead para nos oferecer, portanto, uma teoria da constituição da subjetividade social. Para o autor, trata-se apenas de uma introdução à problemática, sem deixar de nos apontar uma direção. Para ele, “a teoria da inovação pelas minorias ativas encerra o conteúdo latente de uma teoria da subjetividade social” (MOSCOVICI, 2005, p. XX). Em *Psicologia das minorias ativas* (2011), o autor afirma que:

A inovação tem valor imperativo na sociedade, com o mesmo direito que a conformidade. Deste ponto de vista, a inovação não deve ser considerada como um fenômeno secundário, uma forma de desvio ou de não conformidade, pois é preciso tomá-la como o que é: um processo fundamental da existência social. A inovação pressupõe um conflito cuja solução depende tanto das forças de mudança como das forças de controle. A tensão entre os que devem defender certas normas, opiniões e valores e os que vão advogar por outras normas, opiniões ou valores, a fim de mudar os existentes, é o resultado sobre o que se baseia a evolução de uma sociedade. (MOSCOVICI, 2011, p. 271)

Embora não nos ofereça a categoria teórica que responde ao desafio aqui proposto, Foucault oferece uma grande contribuição para a dissociação entre os conceitos de “sujeito” e “subjetividade”, uma vez que, para o autor, não se trata de instâncias simétricas. Para Prado Filho e Martins (2007, p. XX), em Foucault:

Assim como subjetividade não é sinônimo de interioridade, também não designa necessariamente um conjunto de capacidades, qualidades, sensibilidades, atitudes, reações inerentes a um sujeito tomado como unidade autocentrada, autônoma e consciente.

Salvo o risco de uma aproximação apressada entre as perspectivas foucaultianas e moscovicianas, ambas entendem a subjetividade como uma figura histórica que não tem centro, permanência, inerência ou substância, nem qualquer sentido naturalizante, biológico, genético ou determinista, considerando essencial pensá-la em movimento.

16

Banchs (2010) publica mais tarde o artigo “Aportes de la filosofía del presente de George Herbert Mead a la teoría de las representaciones sociales”, no qual oferece argumentos para a utilização de algumas ideias da filosofia do ato e da filosofia do presente de George Herbert Mead.

No que diz respeito à interação, a mediação comunicacional é entendida como constante na perspectiva teórica das representações sociais, uma vez que é o processo pelo qual a realidade se constrói, os saberes se estruturam e se permite “questionar a separação entre o individual e o coletivo, contestar a separação entre o psíquico e o social nos campos essenciais da vida humana” (MOSCOVICI, 1985, p. 26).

Não resta dúvida de que a subjetividade social está intimamente ligada à linguagem, à interação, uma vez que a comunicação entre indivíduos está enraizada no ato de adotar o papel do outro. A revisão realizada neste estudo confirmou também que os dois eixos ontológicos identificados por Coelho Jr. e Figueiredo (2003) – o “eu-outro(s)” e o “eu *versus* outros” – nos levam a um caminho possível, aquele que Charles Dickens (2010, p. 17) sintetiza em sua célebre frase: “Um fato extraordinário a merecer reflexão é o de que cada ser humano se constitui num profundo e indecifrável enigma para todos os demais”.

Dado que o estranhamento do outro incita à necessidade de representá-lo e de representar-me, de modo a assim construir a realidade social, a seguinte pergunta se apresentou à pesquisa: se a proposição de políticas de subjetividade depende da análise da realidade social, oferecerá a TRS elementos para a articulação entre subjetividade social e profissionalização docente?

Apesar de sua aparição ainda no século XIX (WITTORSKY, 2009; 2014),¹⁷ o termo “profissionalização” ganha espaço no discurso da sociologia das profissões sobretudo a partir do trabalho paradigmático de Talcott Parsons sobre a prática médica (1951). Influenciados por ele, os contextos inglês e estadunidense da década de 1960 viram emergir novas abordagens no estudo das profissões, destacando-se os estudos de Moore (1970), Wilensky (1970) e, posteriormente, Larson (1977) e Freidson (1978),¹⁸ que focaram a compreensão dos mecanismos pelos quais ocupações alcançam o *status* de profissão.

O campo de estudo que surge com uma forte influência da teoria funcionalista passa, no entanto, a ser incorporado por demais vertentes epistemológicas e é ressignificado em outros âmbitos que não o anglo-saxônico. Voltado especificamente para a profissionalização do professor, Perrenoud (1999) é um dos autores que dão destaque aos “fatores humanos” como os valores, as atitudes, as representações, os conhecimentos e as competências, sobretudo no que se refere à formação docente.

Tendo adquirido relevo na discussão da profissionalização, o conceito de competência também é citado por Barbier (2013) como referência central da cultura da profissionalização.¹⁹ O autor entende que houve um trânsito da cultura do ensino à cultura da profissionalização, passando pela cultura da formação (delas intermediária). Barbier (2013, p. 160) defende que a noção de profissionalização não constitui um conceito, “mas um campo de práticas finalizadas por uma intenção, assim como a formação”,²⁰

17

Quanto ao termo *profession*, em seu uso mais antigo (anterior ao século XVI) – e hoje relativamente incomum –, a palavra refere-se à declaração, expressão de intenção ou propósito (BOSI, 1996).

18

Mais informações sobre o surgimento do conceito são encontradas no levantamento realizado por Bosi (1996).

19

Para Barbier (2013, p. 158), a competência aparece como tema de múltiplas outras operações, como a gestão, a validação, a avaliação, o desenvolvimento, a mobilização etc.

20

Para Barbier (2013, p. 160), a profissionalização pode ser definida “como um processo de transformação de competências em relação ao processo de transformação de atividades”.

sendo tal campo baseado em uma lógica de reflexão sobre e para a ação, o que levaria à formalização das práticas. Nesse sentido, no que poderia ser entendido como a constituição da subjetividade do docente, estaria em jogo, na cultura da profissionalização, a transformação conjunta do ator e da ação.²¹

Por outro lado, Imbernón (2011), preocupado com as mudanças políticas provocadas pelo neoliberalismo no que toca à formação profissional do docente, faz uma diferenciação²² entre profissionalismo (também encontrado em diversas obras como “profissionalidade”) e profissionalização. De acordo com o autor, o primeiro termo diz respeito às características e às capacidades específicas da profissão, estando o segundo associado ao processo socializador de aquisição de tais características. Nas palavras de Imbernón:

[...] tudo isso nos leva a valorizar a grande importância que têm para a docência a aprendizagem da relação, a convivência, a cultura do contexto e o desenvolvimento da capacidade de interação de cada pessoa com o resto do grupo, com seus iguais e com a comunidade que envolve a educação. [...] A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade... (IMBERNÓN, 2011, p. 14)

Gatti, Barretto e André (2011, p. 93), amparadas por Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), também sistematizam os sentidos atribuídos à profissionalidade e à profissionalização ao proporem que o termo profissionalidade refere-se ao “conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e das habilidades necessários à vida profissional”, quando, por sua vez, o termo profissionalização pode ser entendido pela obtenção de um espaço autônomo, próprio à profissionalidade docente, tendo em consideração o valor atribuído pela sociedade à profissão.

Ao circular em torno dessas concepções, estudiosos da educação²³ têm compreendido que a profissão docente é caracterizada pela capacidade do professor de mobilizar recursos afetivos e cognitivos na ação com o aluno. Ao adquirir centralidade, a valorização do sujeito (de suas representações, afetos, sentidos, concepções, ações, expectativas, convicções, projetos coletivos e individuais) aponta, portanto, a necessidade de definição da subjetividade do docente com vistas a colaborar para sua formação e profissionalização, bem como contribuir conceitualmente para a definição das políticas educacionais que o afetam.

Foi nesse sentido que, à luz do ainda pouco definido constructo subjetividade social, a pesquisa empírica desenvolvida buscou elementos para a compreensão da subjetividade social docente. Com a análise

21

Por outro lado, a constituição do sujeito professor na cultura do ensino estaria centrada na propriedade do conhecimento, na cultura da formação, na transferência do conhecimento por meio da ação educativa (BARBIER, 2013, p. 157).

22

Wittorsky (2014) também vai atentar para a necessidade de distinção entre esses termos.

23

Entre eles, estão Tardif e Lessard (2011), Nóvoa (2009) e Fanfani (2007).

de dimensões como escolha inicial de carreira, permanência na profissão, formação inicial, inserção inicial, condições de docência, condições de aprendizagem do aluno, valores sociais, buscou-se abarcar os três âmbitos que Wittorski (2007) identifica para a aparição de uma intenção de profissionalização: o espaço social, o espaço do trabalho e o espaço da formação.

À GUIA DE ILUSTRAÇÃO: A ESCOLHA METODOLÓGICA E OS RESULTADOS EMPÍRICOS

A fim de obter elementos acerca do processo de construção das subjetividades dos docentes, além dos esforços teóricos para delimitar as relações entre subjetividade social e profissionalização, o estudo recorreu à base de dados construída pela Rede Internacional de Estudos sobre Profissionalização Docente, no contexto do programa de pesquisa “Processos psicossociais da formação e trabalho docente” do Ciers-ed/DPE/FCC, que dispõe de 524 respostas de professores do ensino fundamental²⁴, das cinco regiões brasileiras, incluindo 25 professores da Argentina (Buenos Aires).²⁵

Optou-se pela utilização da técnica Q,²⁶ ou *Q-methodology*, haja vista sua contribuição para o estudo das singularidades dos respondentes, tomadas com base no arranjo de suas respostas. De acordo com o editorial do periódico *Operant Subjectivity*,²⁷ a revista científica oficial da International Society for the Scientific Study of Subjectivity – ISSSS –, dedicada à profusão e à discussão da técnica Q, ideias e conceitos dessa metodologia, tais como foram enunciados por William Stephenson (1902-1989), consistem em um método de pesquisa utilizado para estudar a “subjetividade”²⁸ dos respondentes.

Ainda que as subjetividades sejam entendidas pela ISSSS como o “ponto de vista das pessoas”,²⁹ a técnica Q foi assumida nesta investigação como uma estratégia metodológica para a compreensão de elementos que possam contribuir para a definição da subjetividade social docente. Com o intuito de respeitar seus procedimentos, no momento da coleta das informações, foram oferecidos aos respondentes 70 cartões, cada um contendo uma frase elaborada com base em entrevistas realizadas em fases anteriores do programa de pesquisa.³⁰ Aos respondentes foi solicitado que examinassem e graduassem os cartões em ordem de importância, considerando como base uma “régua” onde os escores estavam dispostos ordenadamente de 0 a 10. Pediu-se, então, que a gradação das frases se conformasse a uma distribuição de frequência predeterminada de modo que os escores depois atribuídos a cada cartão tivessem uma distribuição aproximada aos da curva normal.³¹ A coleta de dados foi realizada no decorrer do ano de 2012 e o tratamento dos dados obedeceu às orientações de análise da técnica Q e aos procedimentos necessários ao processamento dos programas computacionais *Statistical Package for the Social Sciences* – SPSS.

24

A escolha dos professores em exercício decorreu da análise realizada do material discursivo produzido por 3000 estudantes do primeiro ano de cursos de educação das cinco regiões brasileiras, incluindo ainda cerca de 100 estudantes da Argentina (Buenos Aires) e 100 de Portugal (Aveiro), e obtido por meio de investigação anterior conduzida pelo Ciers-ed.

25

A base de dados foi composta pelo trabalho de investigação conjunto dos grupos coordenados pelos professores Betânia Leite Ramalho, Alda Judith Alves-Mazzotti, Ariane Franco Silva, Clélia Maria Nascimento-Schulze, Daniela Barros da Silva Freire Andrade, Graça Aparecida Cicilini, Ivany Pinto, Lenira Haddad, Márcia de Souza Hobold, Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi, Maria de Fátima Barbosa Abdalla, Maria Angélica Rodrigues Martins, Maria Laura Puglisi Barbosa Franco, Maria Núbia Barbosa Bonfim, Neide de Melo Aguiar Silva, Rita de Cássia Pereira Lima, Romilda Teodora Ens, Sandra Lúcia Ferreira Acosta, Susana Seidmann, Tarso Mazzotti, Vania Maria de Oliveira Vieira, Vera Maria Nigro de Souza Placco.

26

A técnica Q “baseia-se simplesmente na significação emprestada a um conjunto grande de afirmações ou itens por uma pessoa (em vários momentos ou sob instruções diferentes) ou conjunto de pessoas, dadas certas instruções. Este conjunto de afirmações ou itens pode conter atitudes, valores, atividades, atos, cores, formas etc., que deverão ser avaliadas em termos, por exemplo, de critérios de preferência, de utilidade, de pertinência etc., dependendo do interesse do pesquisador” (GATTI, 1972, p. 46).

27

Disponível em: <www.operantsubjectivity.org/>. Acesso em: jun. 2015.

28

Com vistas a endereçar o conceito, vale dizer que Stephenson considerava que a técnica Q havia sofrido influência fundamental das obras de Freud, Spearman e Fisher (STEPHENSON, 1993/1994, p. 1). No original: “Q methodology has been influenced in fundamental ways by the works of Freud, Spearman, and Fisher”.

29
No original: "Q Methodology is a research method used to study people's 'subjectivity' - that is, their viewpoint". (Disponível em: </www.operantsubjectivity.org/>. Acesso em: jun. 2015.)

30
Informações complementares às obtidas por meio da técnica Q foram coletadas no mesmo encontro com os participantes da pesquisa por meio de questionário de perfil.

31
No momento da análise dos resultados, cada item recebeu a nota correspondente ao valor do posto que lhe foi atribuído pelo sujeito na régua. Significa dizer que para cada arranjo, dada a distribuição do número de frases por posto, duas das frases receberam nota zero (as que foram classificadas no posto 0), três delas receberam nota 1 (as que foram classificadas no posto 1), cinco delas receberam nota 2 (as que foram classificadas no posto 2), e assim por diante.

32
Foram cinco as dimensões investigadas pela pesquisa, a saber: permanência na profissão, formação inicial, inserção inicial, condições de aprendizagem do aluno, valores sociais.

33
Os grupos foram identificados por meio da análise fatorial, haja vista as similaridades dos sentidos (importância atribuída) que os sujeitos emprestaram aos itens.

34
A sistematização das informações consistiu na organização e no detalhamento dos resultados por região investigada, de acordo com as especificidades encontradas nas etapas anteriores do programa de pesquisa desenvolvido pelo Ciers-ed. Posteriormente, as informações foram descritas considerando as estatísticas do grau de importância atribuído aos itens e a semelhança dos respondentes em suas escolhas.

Após a caracterização dos grupos por dimensão,³² o estudo procedeu à análise fatorial e à sistematização dos dados de perfil, a fim de permitir a identificação das características de cada grupo de respondentes.³³ Quando encontradas correlações entre os diferentes arranjos feitos pelos sujeitos, considerou-se que havia uma tendência por parte deles para dar importância às mesmas afirmações.

Deste trabalho resultou um volumoso *corpus* de dados, e a leitura dos resultados obtidos após o cálculo da fatorial foi tomada numa relação dialética com as variáveis de perfil. Significa dizer que foram rejeitadas classificações rígidas e priorizados os sentidos subjacentes aos itens e as importâncias atribuídas pelos respondentes.

Ao assumir essa acepção interpretativa³⁴ e ao confrontar os resultados dos docentes das diferentes regiões brasileiras investigadas, considerou-se que os elementos evidenciados pela pesquisa não permitem a identificação de uma subjetividade docente particular dos professores argentinos, da mesma forma que não é possível afirmar que há uma singularidade dos docentes nacionais investigados. Por outro lado, os resultados contribuíram para a identificação de tendências de representações que sustentam a construção de subjetividades docentes complexas, as quais convivem com sentimentos conflitantes e dividem os grupos de respondentes entre aqueles que se sentem satisfeitos e os que demonstram um desencantamento com a docência que remete ao conceito weberiano.³⁵

Dada a extensão do banco de dados brasileiro,³⁶ a título ilustrativo, tomam-se os resultados obtidos pela investigação desenvolvida em Buenos Aires com o intuito de demonstrar a maneira pela qual se chegou a tal inferência. Ao adotar como base os arranjos de respostas, após o cálculo da fatorial e o confronto com os dados de perfil, dois grupos de sujeitos foram identificados. Ambos os grupos de respondentes argentinos possuem características similares: são compostos majoritariamente por mulheres com até 40 anos que pretendem continuar a trabalhar como professoras, não acumulam outra atividade com a docente e fizeram outro curso universitário além do que as qualifica para a docência. Tendo em vista que tais respondentes, em sua maioria (em ambos os grupos), tiveram experiência em outro trabalho remunerado antes de se tornarem professoras, o que diferencia os grupos é, sobretudo, a percepção de sentirem-se ou não satisfeitas com a carreira docente. Em uma expressão estatística, em um grupo (G1), 75% das respondentes sentem-se satisfeitas com a docência; no outro (G2), ao contrário, a maioria (56%) das respondentes não se sente realizada com a profissão. No decorrer da análise dos arranjos das frases pelos grupos, identificou-se que os alunos estão presentes nos itens escolhidos como os mais importantes para os respondentes do G1, evidenciando que a subjetividade desse grupo se constrói na relação com os estudantes, o que se traduz

na motivação para o trabalho centrado na sala de aula. Por outro lado, o desencantamento com a docência fica evidente no elenco de itens escolhidos pelos professores que compõem o G2, o que corrobora os dados de perfil obtidos.

Ao considerar todos os resultados – os coletados no contexto brasileiro e os coletados em Buenos Aires –, vale salientar que a sacralização do ser professor(a) também se fez notar, sobretudo para um grupo³⁷ de respondentes de Belém que se identifica³⁸ com frases tais como “é um dom de Deus”, “é um sacerdócio”, “exige abnegação”, o que leva a crer que tais elementos de um imaginário social sobre a docência servem de fundações históricas para a ancoragem das representações sobre a profissão.

No entanto, da análise dos resultados em seu amplo espectro,³⁹ pode-se recopilar que a pesquisa desenvolvida, ao adotar a abordagem teórica das representações sociais, apontou a necessidade de considerar os diferentes outros envolvidos no contexto educacional. Estando as políticas públicas no campo educacional apartadas dos interesses daqueles afetados por ela, acabam por estimular a constituição da subjetividade dos professores, reguladas por um lócus de controle externo. Em outros termos, tais políticas contribuem para a constituição de subjetividades que se fundam nos outros institucionais (a escola, a rede de ensino, o governo, a mídia) em detrimento de um lócus de controle interno à prática docente, fundamentado na relação do professor com o outro (estudante) que dá sentido a sua profissão.

Apesar do volume das informações coletadas, os resultados obtidos não exaurem o investimento em identificar elementos que possam oferecer limites ao constructo identidade social, sobretudo no que se refere a um potencial de contribuir para a elaboração de políticas públicas no campo educacional. As informações obtidas pela investigação anunciam, no entanto, a direção a ser percorrida ao evidenciar a necessidade de continuar um trabalho investigativo que congregue a procura de definição de diferentes ontologias à utilização de métodos diversos à pesquisa da subjetividade social.

CONSIDERAÇÕES PERMITIDAS

O estudo das subjetividades sociais de professores do ensino fundamental em sua relação com a profissão docente (profissionalização e profissionalidade) foi visto como possibilidade de apreensão de elementos que expliquem os sentidos de trabalho, a relação de alteridade que estabelece com o aluno e com os pares, bem como as expectativas que têm em relação ao futuro profissional e aos saberes que os constituem como professor.

Foi nesse sentido que, nos limites da utilização do constructo subjetividade social, a pesquisa empírica foi desenvolvida. Embora a

35

Na tese de Max Weber (2010), o desencantamento do mundo está associado à sensação de não plenitude humana, como resultado do processo de intelectualização em detrimento da magia que encantava o mundo.

36

Dado seu volume, os resultados não constam deste artigo, mas podem ser encontrados, em detalhe, em Novaes (2014).

37

Os dois grupos identificados na pesquisa realizada em Belém optaram por itens que carregam sentidos diversos, de modo que o G1 escolheu frases que identificam sua insatisfação com o trabalho em elementos externos a eles, ora no Estado, ora na mídia, ora nos estudantes. Por outro lado, o G2 atribuiu maior importância a itens que relacionam a docência a uma sacralização da profissão e ao amor, bem como à sabedoria.

38

Quando considerado o grau de importância atribuída pelos respondentes.

39

No âmbito da ciência física, um espectro é uma representação das amplitudes e das intensidades. Toma-se de empréstimo tal conceito na busca de uma imagem que possa ilustrar a diversidade e a quantidade dos resultados encontrados.

literatura em TRS não ofereça o instrumental suficiente à definição do constructo subjetividade social, pretendeu-se, com a análise dos resultados empíricos, obter elementos acerca das subjetividades dos docentes, na esperança de que pistas pudessem ser oferecidas por meio das informações coletadas junto aos professores.

Ao desviar-se de uma compreensão de autonomia dos dados estatísticos, a técnica Q foi assumida como uma profícua estratégia metodológica para a apreensão de elementos constituintes das subjetividades sociais, no caso específico, das subjetividades docentes. Nesse sentido, a análise realizada não buscou definições determinantes; por outro lado, foi preciso circular num campo de incertezas, mas de possibilidades e de vislumbres de renovação metodológica no campo das investigações em representações educacionais.⁴⁰

O estudo realizado por Ferreira e Hypólito (2010) já caracterizou a docência como um trabalho diferenciado de outros na medida em que envolve alto grau de subjetividade. Ao contar com tal informação, o estudo pretendeu, portanto, além de uma empreitada teórica para cercar o constructo, identificar, por meio de uma metodologia alternativa àquelas recorrentemente utilizadas nos estudos em nosso campo, elementos que caracterizassem a subjetividade social.

Não obstante, a complexidade da temática impede que definições precisas sejam feitas sob o prejuízo de uma simplificação estéril. No entanto, a necessidade de desnaturalizar o conceito de subjetividade continua a mostrar-se essencial para que se possa identificar os constituintes das subjetividades docentes e avançar por meio de um constructo de maior extensão (sobretudo quando confrontado ao de identidade social) no favorecimento de políticas públicas de profissionalização e profissionalidade docentes.

REFERÊNCIAS

BANCHS, M. A. Aportes de la filosofía del presente de George Herbert Mead a la teoría de las representaciones sociales. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 7, n. 15, p. 93-105, 2010.

BARBIER, J-M. *Formação de adultos e profissionalização: tendências e desafios*. Brasília, DF: Liber Livro, 2013.

BOSI, M. L. M. Profissões e profissionalização: o debate teórico. In: _____. *Profissionalização e conhecimento: a nutrição em questão*. São Paulo: Hucitec, 1996. p. 35-56.

COELHO JR., N. E.; FIGUEIREDO, L. C. Patterns of intersubjectivity in the constitution of subjectivity: dimensions of otherness. *Culture & Psychology*, v. 9, n. 3, p. 193-208, 2003.

CONSONI, J. B.; MELLO, R. R. Cadernos de Pesquisa: psicologia e educação no ensino e aprendizagem escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 1070-1092, out./dez. 2014.

DICKENS, C. *Um conto de duas cidades*. São Paulo: Nova Cultural, 2011.

DOMINGUES, J. M. *Criatividade social, subjetividade coletiva e a modernidade brasileira contemporânea*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1999.

⁴⁰ Ainda que se tenha recorrido a uma estratégia de pesquisa esquematizada há décadas, tal ação foi entendida como uma oportunidade de diversificar os procedimentos adotados na pesquisa educacional brasileira da atualidade.

DUVEEN, G. Crianças enquanto atores sociais. In: JOVCHELOVITCH, S.; GUARESCHI, P. (Org.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. Psychological development as a social process. In: SMITH, L.; DOCKRELL, J.; TOMLINSON, P. (Ed.). *Piaget, Vygotsky and beyond: central issues in developmental psychology and education*. London: Routledge, 1997.

_____. A construção da alteridade. In: ARRUDA, A. (Org.). *Representando a alteridade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FANFANI, E. T. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educación & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 335-353, maio/ago. 2007.

FARR, R. M. Les représentations sociales: la théorie et ses critiques. *Bulletin de Psychologie*, Paris, v. 405, n. 45, p. 183-188, 1992.

_____. The theory of social representations: whence and whither. *Papers on Social Representations / Textes sur les Représentations Sociales*, v. 2, n. 3, p. 1-138, 1993.

_____. *As raízes da psicologia social moderna*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FEIJOO, A. M. L. C. A crise da subjetividade e o despontar das psicologias fenomenológicas. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 16, n. 3, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722011000300008>>. Acesso em: 11 out. 2013.

FERREIRA, L. S.; HYPÓLITO, A. M. De qual trabalho se fala? Movimentos de sentidos sobre a natureza, processos e condições de trabalho dos professores. In: SEMINÁRIO DA REDE LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO DOCENTE: REDE ESTRADO, 8., 2010. Lima. *Anais...* Lima, 2010.

FIGUEIREDO, L. C. M. *Matrizes do pensamento psicológico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

FREIDSON, E. *La profesión médica: un estudio de sociología del conocimiento aplicado*. Traducción de María Isabel Hirsch. Barcelona: Península, 1978.

GATTI, B. A. A utilização da técnica Q como instrumento de medida nas ciências humanas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 6, p. 46-51, 1972. Disponível em: <www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/293.pdf>. Acesso em: 10 out. 2014.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília, DF: Unesco, 2011.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JESUÍNO, J. C. A psicologia social europeia. In: VALA, J.; MONTEIRO, M. B. *Psicologia social*. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000. p. 49-60.

JODELET, D. Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. In: MOSCOVICI, S. (Org.). *Psychologie sociale*. Paris: PUF, 1984.

_____. *Representação social: fenômenos, conceitos e teoria*. Tradução de Marcelo Saldanha da Gama. Rio de Janeiro: FGV, 1988.

_____. *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

_____. *Loucuras e representações sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. *Sociedade e Estado*, Brasília, DF, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009.

KERLINGER, F. N. *Metodologia da pesquisa em ciências sociais: um tratamento conceitual*. São Paulo: EPU, 1980.

LARSON, M. S. *The rise of professionalism*. Los Angeles: University of California, 1977.

MARC, E. *Psychologie de l'identité: soi et le groupe*. Paris: Dumond, 2005.

MARKOVÁ, I. Constitution of the self: intersubjectivity and dialogicality. *Culture & Psychology*, v. 9, n. 3, p. 249-259, 2003.

- _____. *Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- _____. Social identities and social representations. In: MOLONEY, G.; WALKER, I. (Ed.). *Social representations and identity: content, process and power*. New York: Palgrave Macmillan, 2007.
- MEAD, G. H. *Mind, self, and society: from the perspective of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press, 1934.
- MOLON, S. I. Notas sobre constituição do sujeito, subjetividade e linguagem. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 16, n. 4, out./dez. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722011000400012>>. Acesso em: 27 fev. 2013.
- MONTEIRO, M. B. Conflito e cooperação nas relações intergrupais. In: VALA, J.; MONTEIRO, M. B. (Coord.). *Psicologia social*. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996. p. 309-352.
- MOORE, R. *Self management in Yugoslavia*. London: Fabian Society, 1970.
- MOSCOVICI, S. *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF, 1961.
- _____. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- _____. *Psicología social I: cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1985.
- _____. Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, n. 18, p. 211-250, 1988.
- _____. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- _____. Sobre a subjetividade social. Tradução de Lilian Ulup. In: SÁ, C. *Memória, imaginário e representações sociais*. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005.
- _____. *Psicologia das minorias ativas*. Tradução do grupo de leitura "Ideologia, Comunicação e Representações Sociais"; responsável Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- MOTTA, M. A. A.; URT, S. C. Pensando o sujeito: um diálogo entre Castoriadis e González Rey. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 14, n. 4, out./dez. 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722009000400002>>. Acesso em: 27 fev. 2013.
- NOVAES, A. O. *A subjetividade docente na perspectiva psicossocial*. 2014. Relatório de Pesquisa (Estágio pós-doutoral) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.
- NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: <www.etepb.com.br/arq_news/2012texto_professores_imagens_do_futuro_presente.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2014.
- PARSONS, T. *The social system*. Glencoe: The Free Press, 1951.
- PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PRADO FILHO, K.; MARTINS, S. A subjetividade como objeto da(s) psicologia(s). *Psicologia & Sociedade*, Porto Alegre, v. 19, n. 3, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822007000300003>>. Acesso em: 9 out. 2013.
- RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulina, 2003.
- REY, F. G. *O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- ROSE, N. *Inventando nossos selfs: psicologia, poder e subjetividade*. Coordenação da tradução: Arthur Arruda Leal Ferreira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- SANTOS, B. S. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- SOUZA, R. F. George Herbert Mead: contribuições para a história da psicologia social. *Psicologia & Sociedade*, Florianópolis, v. 23, n. 2, ago. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822011000200018>>. Acesso em: 9 out. 2013.
- STEPHENSON, W. Introduction to Q-Methodology. *Operant Subjectivity*, v. 17, n. 1/2, p. 1-13, Oct. 1993/Jan. 1994.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TEDESCO, J. C. Igualdad de oportunidades y política educativa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 557-572, set./dez. 2004.

VALA, J. Representações sociais e psicologia social do conhecimento cotidiano. In: VALA, J.; MONTEIRO, M. B. (Coord.). *Psicologia social*. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000. p. 457-502.

VALA, J.; MONTEIRO, M. B. (Coord.). *Psicologia social*. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

WEBER, M. *Interpretação racional e causalidade histórica*. Tradução de Artur Morão. Covilhã: Lusosofia, 2010.

WILENSKY, H. L. The professionalization of everyone? In: GRUSKY, O.; MILLER, G. (Org.). *The sociology of organizations: basics studies*. New York: The Free, 1970.

WITTORSKY, R. *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris: L'Harmattan, 2007.

_____. A propos de la professionnalisation. In: WITTORSKY, R. et al. (Ed.). *Encyclopédie de l'éducation et de la formation*. Paris: PUF, 2009. p. 781-793.

_____. A contribuição da análise das práticas para a profissionalização dos professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 894-911, out./dez. 2014.

ADELINA NOVAES

Pesquisadora do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, São Paulo, Brasil; docente do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil
anovaes@fcc.org.br

IDENTIDAD PERSONAL Y SUBJETIVIDAD SOCIAL: EDUCACIÓN Y CONSTITUCIÓN SUBJETIVA

SUSANA SEIDMANN

RESUMEN

La constitución subjetiva en nuestra sociedad contemporánea debe ser abordada dentro de la compleja trama de relaciones intersubjetivas y desde diferentes formulaciones teóricas. La construcción del sujeto involucra la existencia de un “otro”, que le da sentido a su existencia y a la constitución/adquisición de identidades sociales/colectivas. Ese proceso se aborda en términos de representaciones sociales, como expresión del sentido común, que se desarrollan en complejos procesos que involucran estabilidad de largo alcance y antinomias –themata– que definen las situaciones de tensión, inherentes y propias, del devenir del sentido común. Se considerarán cuatro procesos psicosociales: 1) La Identidad como producto intersubjetivo. 2) La Representación social como expresión de la identidad. 3) Los themata como constitutivos de la Representación social. 4) La interdependencia simbólica Yo/Otros. Se ilustrará con ejemplos de dos investigaciones, en Ciers-ed y en Universidad de Buenos Aires sobre educación.

SUBJETIVIDAD • REPRESENTACIONES SOCIALES • THEMATA •
EDUCACIÓN

PERSONAL IDENTITY AND SOCIAL SUBJECTIVITY: EDUCATION AND SUBJECTIVE CONSTITUTION

ABSTRACT

Subjective constitution in our contemporary society must be addressed within the complex web of intersubjective relations, and from different theoretical formulations. The construction of the subject involves consideration of the existence of the “other”, who gives meaning to his/her existence, and to the construction/acquisition of social/collective identities. This process is addressed in terms of social representations, as an expression of common sense, which develops through complex processes involving long-range stability and antinomies – themata – which define situations of tension as inherent characteristics in the evolution of common sense. Four psychosocial processes were considered herein: 1) Identity as an intersubjective product. 2) Social representation as an expression of identity. 3) Themata as constitutive of social representations. 4) Symbolic interdependence I/Other. This is illustrated with examples from two investigations, in Ciers-ed and in Universidad de Buenos Aires, Argentina.

SUBJECTIVE • SOCIAL REPRESENTATIONS • THEMATA • EDUCATION

IDENTIDADE PESSOAL E SUBJETIVIDADE SOCIAL: EDUCAÇÃO E CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA

RESUMO

A constituição subjetiva na nossa sociedade contemporânea deve ser abordada dentro da complexa trama de relações intersubjetivas e a partir de diferentes formulações teóricas. A construção do sujeito envolve a existência de “outro”, que dá sentido à sua existência e à constituição/aquisição de identidades sociais/coletivas. Esse processo é abordado em termos de representações sociais, como expressão do sentido comum, desenvolvidas em complexos processos que envolvem estabilidade de longo alcance e antinomias – themata – que definem as situações de tensão, inerentes e próprias, do devir do sentido comum. Serão considerados quatro processos psicossociais: 1) A Identidade como produto intersubjetivo. 2) A Representação social como expressão da identidade. 3) Os themata como constitutivos da Representação social. 4) A interdependência simbólica Eu/Outros. Tudo será ilustrado com exemplos de duas pesquisas, no Ciers-ed e na Universidad de Buenos Aires sobre educação.

SUBJETIVIDADE • REPRESENTAÇÕES SOCIAIS • THEMATA •
EDUCAÇÃO

EN EL MUNDO CONTEMPORÁNEO LA CONCEPTUALIZACIÓN ACERCA DE LA SUBJETIVIDAD se encuentra en estado de crisis y problematización (ROSE, 2011). La gran aceleración de las experiencias de la vida, sumada a los efectos de la globalización y la inmediatez de las influencias recíprocas, nos lleva a vernos inmersos en un mundo en el que la diversidad y la alteridad cobran gran importancia. La presencia del “otro”, el “no yo” establece una línea de demarcación entre el sujeto de la experiencia y los otros.

El imaginario social concebido como el universo de significaciones que instituyen una sociedad está intrínsecamente relacionado con el problema del poder, que define las jerarquías sociales, las prácticas y los sistemas de valores, así como los lazos sociales en la vida social. Este proceso tiene un fuerte impacto y se inscribe en la subjetividad de hombres y mujeres, organizando y dotando de sentido los actos humanos (FERNÁNDEZ, 1994).

Desde diferentes enfoques teóricos se toma en consideración el proceso de construcción del sujeto social, como espacio de problematización. Existen referencias al surgimiento de la persona, a los procesos de construcción identitaria, al surgimiento de la subjetividad en contextos dialógicos y narrativos, a la inscripción corporal de la subjetividad, al sujeto descentrado, múltiple, nómada, a la alteridad. Las definiciones enunciadas coexisten con importantes niveles de discusión

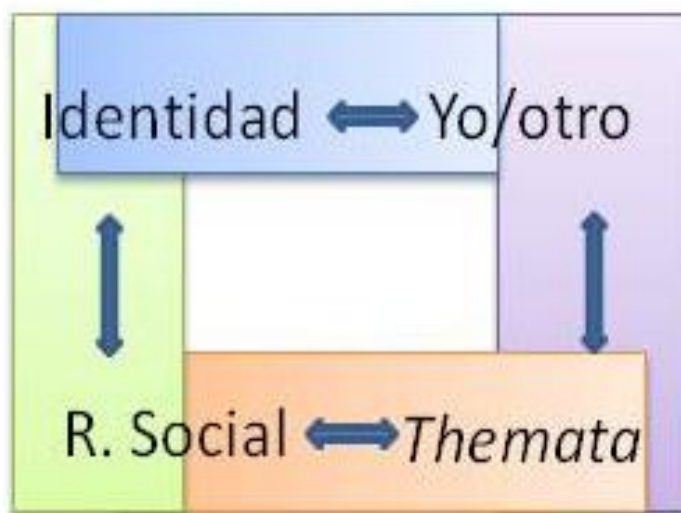
e incluso de contradicción conceptual. Se trata de un debate largamente sostenido que nunca llegó a una conclusión ni definitiva ni unánime. Los límites entre la subjetividad social y los procesos identitarios siguen siendo borrosos y, no obstante, son tema de discusión teórica. Sin embargo, en todas ellas está presente el *otro*, como aquél que define la posibilidad de ser, de autorreconocimiento en el reflejo especular. “Yo soy en tanto soy mirado” y es el otro el que me reconoce y me da identidad. La reflexión acerca de la construcción del sujeto involucra la existencia de un “otro”, que le da sentido a su existencia. Solamente puedo asumir mi singularidad al compartir espacios sociales con los otros. Se da lugar en ese proceso a la constitución/adquisición de identidades sociales/colectivas. Es decir, las posiciones subjetivas son producto de la construcción de conocimientos sobre el mundo y sobre sí mismos, pero en su relación con otros. Esos conocimientos se abordan en términos de representaciones sociales (BANCHS, 2006).

REPRESENTACIONES, IDENTIDAD Y PRÁCTICAS SOCIALES

Pensar la construcción identitaria, desde la perspectiva de la Teoría de las Representaciones Sociales (MOSCOVICI, 1961, 2005; JODELET, 1984, 2000; MARKOVÁ, 2006), conduce a abordar diferentes procesos psicosociales:

1. La Identidad como producto intersubjetivo.
2. La Representación social como expresión de la identidad.
3. Los *themata* como constitutivos de la Representación social.
4. La interdependencia simbólica Yo/Otros.

FIGURA 1
PROCESO DE CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA Y REPRESENTACIONES SOCIALES



Fonte: Seidmann *et al.* (2012a).

LA IDENTIDAD COMO PRODUCTO INTERSUBJETIVO

El Interaccionismo Simbólico se centró en la noción de la construcción del *sí mismo* (self) en el proceso de interacción social, a través del cual surge tanto el sujeto individual como la sociedad (SMITH; HARRÉ; VAN LANGENHOVE, 1996). El eje articulador de este proceso es el significado. Las personas actúan hacia los objetos en función del significado que éstos tienen, significados que se construyen en la interacción interpersonal y que son recreados permanentemente en el proceso social. Los significados son los grandes articuladores del proceso social, constituyendo tanto a la sociedad como a las personas. De este modo, la noción del sí mismo está indisolublemente ligada al reconocimiento del otro, en tanto atribución de significados compartidos en el espacio social compartido (MARTINOT, 2008). El otro *me reconoce y me constituye* como persona, brindándome su mirada que me personifica y me permite ver el mundo tal como lo ven los demás. Incorporo así, el “otro generalizado” (MEAD, 1968; BERGER; LUCKMANN, 1972), o sea los significados más importantes de mi mundo social, cuya presencia me permitirá orientarme y desenvolverme en el mundo.

Bruner (1991, 1962) sostiene la existencia de un *yo distribuido*, en tanto yo me constituyo en medio de la comunicación con una miríada de otros, que me reconocen y con quienes comparto la vida social. Bruner (2003) adjudica la creación del Yo a aspectos interiores, tales como la memoria, los sentimientos, las ideas, las creencias y la subjetividad y otros externos, tales como la estima de los demás y las expectativas que se derivan de la cultura en la que vivimos. Por otra parte, el Yo se narra a sí mismo y a los demás atravesado por los modelos culturales de su medio y su época, que apuntan a lo que debería ser y lo que no. Cuando el Yo se narra, se justifica como siendo quien es.

Pero la identidad también se constituye a partir de la diferencia, en tanto me distingo de los otros con quienes comparto un caudal común de experiencias y de quienes me diversifico a partir de aquello que sólo me pertenece a mí.

En este contexto intersubjetivo, la identidad se constituye, por lo tanto, a partir de la otredad –el reconocimiento de otro diferente de mí– y a partir de la alteridad –como producto y proceso de construcción y de exclusión social (JODELET, 2002, p. 47). Taub señala con total claridad que “La construcción de la identidad impone al hombre la tarea de imaginar otro, edificar las construcciones simbólicas, los valores y las formas que hacen a uno mismo y a las relaciones de alteridad” (TAUB, 2008, p. 17). De este modo, el contexto social intersubjetivo se convierte en el escenario donde se plasma la constitución subjetiva, como espacio de interjuego entre lo personal y lo socio-histórico. Abordar este aspecto en relación con lo educativo, tal como se anticipa en el trabajo, tendría que ver, por un lado, con el modo en que las experiencias dentro de las instituciones

educativas, tanto como trabajadores (en el caso de los docentes) como estudiantes (en el caso de los jóvenes que no están insertos en el sistema educativo formal), intervienen en las construcciones identitarias. En el caso de los trabajadores, los relatos sobre lo sacrificado de su tarea, sobre las precarias condiciones laborales, sobre las vivencias de “hacer hasta lo imposible por sus estudiantes”, va configurando cierto lugar social de “apostolado”.

En una investigación en curso, en la Universidad de Buenos Aires, sobre “jóvenes invisibles”, son aquéllos que se caracterizan por su “falta de inserción social” en estructuras formales de la sociedad, o sea su no inclusión en el sistema laboral y educativo formal, investigamos su representación social acerca de la educación (VERA VILA, 2005; REUTLINGER, 2001; BERKMAN, 2007). Aparece allí la idea de otros modos de construcción de identidad, a partir del grupo de pares, de su propia geografía, en interrelación con los territorios que habitan, buscando el modo de preservar sus espacios con sus marcas identitarias.

Sus vivencias de fracaso, de no haber podido responder a lo esperado por la institución escolar, la mirada de los adultos referentes en relación con su no esfuerzo, se traducen en la vivencia de inadecuación del yo, no considerando los aspectos sociales y culturales en las explicaciones sobre la no inclusión en la educación.

LA REPRESENTACIÓN SOCIAL COMO EXPRESIÓN DE LA IDENTIDAD

Moscovici (2005), al reflexionar sobre la subjetividad social, como objeto de estudio de la psicología social, subraya que la cuestión identitaria no es sólo una cuestión de semejanza o diferencia, sino sobre todo de interdependencia e interacción, que nos transforma en el campo social. La relación con el otro cobra aquí una relevancia extraordinaria. El otro me confirma en mi modo de ser, desde la semejanza y también desde la diferencia. En este proceso de interdependencia social, nos estamos recreando permanentemente desde nuestra subjetividad y, junto a los otros. Vamos generando, así, el proceso social dinámico.

Las representaciones sociales brindan conocimientos y creencias sobre uno mismo y sobre los otros, en fin, acerca de la sociedad y participan, por lo tanto, en el sentimiento de identidad, al relacionar todas estas perspectivas. Los diferentes tipos de representaciones –de uno mismo, del grupo, representaciones sociales, representaciones de lo social, representaciones colectivas– son espacios participativos que involucran conocimientos y valores compartidos constitutivos de la identidad social. Estos conjuntos de conocimientos son denominados “representaciones identitarias”, y son el fundamento del sentimiento de identidad (DESCHAMPS; MOLINER, 2009).

El mantenimiento de la identidad es una de las funciones de las representaciones sociales, en tanto influencia en la cultura de los grupos de pertenencia que brindan las posibilidades simbólicas de construcción identitaria. Asimismo, la ideología sobredetermina las representaciones sociales y, por ende, los procesos de conocimiento. Proveen significados sociales que vehiculizan la concreción de las prácticas sociales. En el caso del ejercicio de la docencia, se registra la vigencia de una representación social hegemónica bajo el argumento *para ser docente sólo hace falta tener vocación*. Esta representación social se encuentra de manera dominante en diferentes contextos sociales, dando cuenta de discursos hegemónicos que contribuyen a justificar un estado de situación opresiva.

Del mismo modo, en el caso de los jóvenes que no están incluidos, las trayectorias diferentes a las esperadas, lo considerado “normal” por el conjunto de la sociedad sobre la permanencia dentro de la institución escolar, da lugar a que la representación social se constituya en torno a la imagen del *vago*, bajo el argumento “no es que no puede, sino que no quiere”.

Marková (1996, p. 163) sostiene que “las representaciones sociales son parte del entorno simbólico en el que viven las personas. Al mismo tiempo, ese entorno se reconstruye a través de las actividades de los individuos”.

Castorina (2010) considera que, habría que contemplar el carácter de realidad ontológica que tiene para las personas su entorno simbólico. Esto lleva a la perpetuación de este entorno mediante las actividades habituales y automáticas de reciclaje y reproducción en las prácticas sociales.

En este sentido, para los docentes, su identidad, en tanto maestros, está ligada a la particular tarea de enseñar o conducir el proceso pedagógico, y esta especificidad es la fuente de su legitimidad social, dotando a su práctica cotidiana de un sentido público. Esta comprensión del sí mismo social pone en evidencia el papel de la inscripción de los sujetos –docentes– en un orden social y en una historicidad (JODELET, 1984, 2000, 2006b). En el caso de los jóvenes, “*zafar, ser irresponsable, no tener ganas, tener problemas*”, se mencionan como motivos por los cuales no estudian. Constituyen construcciones sobre el yo, producto del acuerdo entre las experiencias vividas y las expectativas y miedos en relación con las prácticas futuras.

Estas percepciones sobre sí mismos, se complementan con las percepciones que tienen los grupos de referencia sobre ellos y sus prácticas. Tanto la percepción de los “otros significativos” como del “coro” resultan cruciales para la constitución identitaria, estableciendo permanentemente parámetros de comparación entre la exigencia social de los demás y la construcción de medidas de valoración propias.

LOS *THEMATA* COMO CONSTITUTIVOS DE LA REPRESENTACIÓN SOCIAL

Dado que las representaciones sociales se inscriben en los pensamientos preexistentes, dependen de valores tradicionales y de valores emergentes actuales, que se transmiten a través del discurso. Esta duplicidad entre los dos tipos de valores da cuenta de la complejidad y contradicción existente en la constitución de las representaciones sociales, reflejo de su construcción simbólica, que evoca significados antiguos junto a otros actuales que constituyen un cliché emblemático. Estas representaciones así formadas constituyen un núcleo semántico que genera historias, acciones, acontecimientos, mantenidos a lo largo de largos períodos temporales. En el lenguaje existe un proceso de *tematización*, o identificación de núcleos de sentido, referencias explícitas que constituyen claves para la comprensión de las experiencias. Se asocia un contenido a una acción y se generan interpretaciones en un contexto semántico. De este modo se generan objetivaciones como proceso constitutivo de las representaciones sociales. Estos temas –*themata*– constituyen ideas primarias que subyacen a las representaciones colectivas, son arquetipos ligados a la cultura y a la historia, profundamente arraigadas ligadas a la génesis y estructura del mundo. Estos *themata* involucran oposiciones temáticas, contradicciones entre diferentes tipos de saberes existentes en el mundo. Persisten a lo largo del tiempo como parte de nuestra memoria colectiva, como parte del proceso de anclaje social. Por ejemplo, las diferencias de género hombre/fuerte-mujer/frágil, sostenidas a lo largo de los siglos de dominación patriarcal (MOSCOVICI; VIGNAUX, 2000).

Marková (2006) retoma la idea de Moscovici de la relación dialogal Ego/Alter/Objeto como una relación ternaria en la que las personas se confirman recíprocamente en un contexto intersubjetivo. Aparecen así los *themata*, como arquetipos de conocimientos antinómicos, presentes en todas las culturas y constitutivos de las representaciones sociales. Los *themata*, considerados por Marková como el concepto más importante de la teoría de las representaciones sociales, son pensados como conceptos en oposición. Surgen como categorías relacionantes, en el pensamiento simbólico dialogal, que nos permiten ver la realidad en un movimiento permanente y, por ende, nos lleva a dejar de pensar en categorías estables. Vemos la realidad siempre en relaciones en las que, para que exista una categoría, debe existir la contraria que le da sentido, por ejemplo hombre/mujer, arriba/abajo. Los *themata* están entroncados en el sentido común y se transmiten irreflexivamente de generación en generación, siendo constitutivos de las representaciones sociales. Los *themata* se hacen públicos y están compartidos por las personas que pertenecen a una cultura y problematizan, de este modo, la experiencia, generando representaciones sociales. También crean discusiones, luchas y argumentaciones. La construcción identitaria

emerge, así, de un contexto y un discurso reelaborado. Surge en espacios comunicacionales y puede circular en la comunicación implícita a lo largo de muchas generaciones, sin cambiar ni tener conciencia de estos saberes de sentido común. En el diálogo entre el *Ego* y el *Alter*, existe recíprocamente la búsqueda de reconocimiento social. El *Ego* desea ser tratado por el *Alter* con dignidad y respeto y viceversa, como situaciones que convalidan la identidad del otro.

En el caso de los “jóvenes invisibles”, éstos aparecen como aquella *otra* juventud que está fuera del alcance de las instituciones tradicionales, y que incluye a quienes muchas veces se denomina como “jóvenes en riesgo”. Estos jóvenes transcurren la formación educacional por fuera de lo institucional, en contextos no formales negados desde la mirada adulta, apareciendo como invisibles, no seguros y problemáticos desde la representación social hegemónica. Sin embargo, desde una perspectiva más amplia, la educación no formal funciona en el sentido de proveer herramientas necesarias para la vida laboral y social de estos jóvenes (SEIDMANN et al., 2012b).

Para Bauman (2005, p. 18), estos sujetos se perfilan como *desechos* no reconocidos de los procesos de globalización, *residuos humanos* que

[...] pesan mucho y para siempre en la líquida, moderna y consumista cultura de la individualización. Saturan todos los sectores más relevantes de la vida social y tienden a dominar las estrategias vitales y a alterar las más importantes actividades de la vida, alentándolas a generar sus propios desechos sui generis: relaciones humanas malogradas, incapaces, inválidas o inviábiles, nacidas con la marca del residuo inminente.

Esta no inscripción en instituciones tradicionales de la vida pública –trabajo, escuela, otras instituciones– implica que la interacción social se desarrolla en otros territorios/escenarios no visibles socialmente.

En el caso de los maestros, encontramos que las dimensiones significativas principales acerca del *ser docente* son: vocación, trabajo asalariado y profesionalismo. Estas categorías se corresponden con los *themata* Ego/Alter y en el proceso de objetivación aparece una tensión entre la vocación entendida como “apostolado” y el trabajo asalariado en el que el rol docente surge desvalorizado e impotente. El carácter dialogal de los *themata* se resemantiza a partir del discurso sobre la profesionalización (SEIDMANN et al., 2009).

LA INTERDEPENDENCIA SIMBÓLICA YO/OTROS

En los albores de la Psicología Social, George Mead destacó la importancia de la comunicación en la constitución del *sí mismo*, al posibilitar la

incorporación de roles de los demás, que viabiliza que la persona se pueda observar a sí misma desde la perspectiva de otro, y tomarse a sí misma como sujeto y objeto de la experiencia. Este proceso se desarrolla en el contexto de la interacción social, en el que cobra relevancia la construcción de significados hacia los cuales se dirige la actividad del sujeto (MEAD, 1968; MARTINOT, 2008). Duveen (2001) destaca que una de las funciones primarias de las representaciones sociales es la construcción de objetos sociales que provean un patrón estable de significados para los actores sociales.

Desde la perspectiva del Construccinismo Social, el sí mismo se considera en términos de narrativa. Contamos historias sobre nosotros mismos, para los otros y para nosotros mismos. También vivimos nuestras relaciones con otros en forma narrativa, por lo cual el self se constituye a través de la comunicación, en el contexto de continuas conversaciones (GERGEN; GERGEN, 1988, p. 18). Esta aseveración de Kenneth y Mary Gergen, que nominaron al movimiento del Constructivismo en Psicología Social, denominándolo Construccinismo Social, coincide con la importancia que Serge Moscovici le otorgó a la comunicación en la construcción de las representaciones sociales (MOSCOVICI; MARKOVÁ, 2003). Si bien son movimientos de la Psicología moderna que si bien difieren en varios aspectos, también se encuentran espacios de coincidencia.

Según Jodelet (2006b) la consideración de la problemática de la identidad se constituye a partir de la reflexión sobre el *otro* o los *otros*, como representantes de la diversidad entre las personas y de la *alteridad*, como un gradiente que va de la cercanía –inclusión– a la diferencia y a la exclusión. El *yo* se forma siempre en relación a un *otro*, una persona diferente que me constituye desde el inicio. La *alteridad* involucra ya un espacio de discriminación atribuida a algún personaje social. Las representaciones sociales nos permiten estudiar estos procesos relacionados, en tanto nos dan el *tema* de la cultura, su aspecto simbólico, constitutivo del sentido común.

Esta problemática es señalada por Touraine (2009) al decir que las condiciones de vida de las personas dependen de las condiciones de vida de los otros. Se trata de un intercambio entre sujetos, percibidos y reconocidos recíprocamente como tales.

Moscovici (2005, p. 57) destaca que “la subjetividad social expresa, sobre todo, la interacción entre sí mismos sociales, en una alianza consciente”. Retoma las ideas de Mead, para quien la persona no es sólo un miembro pasivo de la comunidad, sino que reacciona activamente frente a la presencia de los otros y esa reacción la transforma.

Por otro lado, como refiere Doise (1973), las representaciones sociales que se plasman en los grupos y entre los grupos constituyen un principio organizador y generador de sentidos, y adquieren un

carácter colectivo cuyos contenidos se cristalizan en las interacciones, a través de ideas, máximas o imágenes. Estas representaciones entre los grupos cumplen dos funciones: justifican los comportamientos de cada grupo y los anticipan. Construyen, de este modo, lo que Deschamps y Moliner definen como *representaciones identitarias*, las que las personas construyen con los conocimientos y creencias que tienen acerca de ellos mismos y acerca de ciertos grupos (DESCHAMPS; MOLINER, 2009). Las personas constatan a partir de estas representaciones, sus semejanzas y diferencias con los otros y estas comparaciones hacen evolucionar las representaciones (SEIDMANN, 2012a).

La tensión entre la vocación y la profesión aparecen como ejes organizadores de los conflictos subjetivos y de la identidad social de los maestros. Las palabras de los participantes transmiten la idea que ser docente es un “don” de características “innatas”, representación identitaria que expresa la dominancia de un significado innatista, imposible de cambiar con relación a la profesión docente y de niveles de idealización del desempeño docente que oculta o disimula importantes niveles de frustración laboral. Con relación a la profesionalización se destaca la idea de “capacitación” y “esfuerzo personal”, como logro adquirido, antinómico a lo innato. Se produce una dicotomía argumentativa en los mismos sujetos. Se construye una imagen de la docencia como “apostolado”, “misionero”, en la que la capacitación es vista bajo una órbita de responsabilidad individual, que no hace más que enfatizar la necesidad de que el docente sea comprometido, responsable, abnegado. Bajo la idea de profesionalización persiste la misión, prototípica de la docencia, que antes era atribuida a la vocación. Se construye, de esta manera, un discurso de autolegitimación identitaria (SEIDMANN et al., 2008, 2009).

En el caso de los jóvenes, su falta de inclusión en el sistema educativo formal es explicada, por ellos mismos, por causas individuales, excluyendo que también el modelo institucional y pedagógico, no se adecua a los desafíos sociales y económicos, ni a la juventud, en tanto que se la define como única, desconociendo la necesidad de pensarla como categoría situada. Esta operación cognitiva -la reducción- es definida por Jodelet (2001) como una de las transformaciones que se producen en la construcción de representaciones sociales. Mediante ésta, se responde al efecto coercitivo de las normas y mandatos sociales que se expresa en la culpabilización del yo y en el desconocimiento de condiciones materiales, sociales, económicas, políticas y culturales que configuran trayectorias posibles. A partir de los relatos de los participantes se hace evidente que la Escuela, más allá de estar incluido o no formalmente en ella, opera como institución configuradora de identidad, que construye y reconstruye modelos identificatorios que involucran a los participantes,

y pese a que insisten definiciones que intentan conceptualizarla como algo homogéneo y estático, necesita ser problematizada.

CONCLUSIONES

A lo largo de este desarrollo en que consideramos los diversos enfoques y perspectivas de la problemática de la construcción subjetiva y definición identitaria, podemos llegar a la conclusión de lo que Martuccelli (2007) denomina las *fragilidades identitarias*. Dadas las enormes tensiones existentes entre las fuerzas constitutivas de la subjetividad, en diferentes contextos sociales, ya sea la inclusión formal en instituciones educativas como la exclusión de jóvenes que activamente rechazan ser incluidos masivamente en estructuras sociales formales, encontramos una difícil articulación entre el sujeto individual y las cambiantes tradiciones sociales y culturales. La constitución subjetiva está íntimamente relacionada con la experiencia política que define los modos de relación social (DUSCHATZKY, 2007), ya sea en la inclusión en la actividad docente, en la cual alumnos y maestros deben ceñirse a la política social dominante, a sus valores, objetivos y metas, así como el rechazo activo, en la divergencia y rechazo a estructuras instituidas y a la pertenencia a un grupo social. Sin embargo, la inscripción del sujeto en una tradición social, por más problemática que ella resulte, le otorga el sentido de estabilidad y continuidad, enlazando su experiencia a la de los demás y generando un sentimiento de pertenencia social. No obstante, participar de la escuela activamente genera una cantidad de recursos sociales y de enriquecimiento personal que contribuye a un mejor desarrollo personal. Esta tensión existe y es necesario explorarla para lograr los puentes necesarios entre las situaciones en contradicción.

Estos logros generan el terreno necesario para que la labor docente signifique el puente que enlazará a las diversas generaciones, en un camino que contará, por cierto, con discontinuidades y valores permanentes.

REFERENCIAS

BANCHS, María Auxiliadora. Las representaciones sociales como perspectiva teórica para el estudio etnográfico de comunidades. In: VALENCIA ABUNDIZ, Silvia (Coord.). *Representaciones sociales*. Alteridad, epistemología y movimientos sociales. México: Universidad de Guadalajara, CUC, 2006. p. 201-228.

BAUMAN, Zygmunt. *Vidas desperdiciadas*. Buenos Aires: Paidós, 2005.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu, 1972.

BERKMAN, Heather Leah. *Social exclusion and violence in Latin America and the Caribbean*. Washington: Inter American Development Bank, 2007. (Working paper, n. 613).

- BRUNER, Jerome S. Myth and identity. *On knowing: essays for the left hand*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1962.
- _____. *Actos de significado*. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza, 1991.
- _____. *La fábrica de historias*. Derecho, literatura, vida. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003.
- CASTORINA, José Antonio. The ontogenesis of social representations: a dialectic perspective. *Papers on Social Representations*, v. 19, p. 18.1-18.19, 2010. ISSN 1021-5573.
- DESCHAMPS, Jean Claude; MOLINER, Pascal. *A identidade em psicologia social*. Dos procesos identitários às representações sociais. Petrópolis: Vozes, 2009.
- DOISE, Wilhem. Relations et représentations intergroupes. In: MOSCOVICI, Serge (Ed.). *Introduction a la psychologie sociale*. Paris: Larousse, 1973.
- DUSCHATZKY, Silvia. *Maestros errantes*. Buenos Aires: Paidós, 2007.
- DUVEEN, Gerard. Representations, identities, resistance. In: DEAUX, Kay; PHILOGENE, Gina (Ed.). *Representations of the social*. Great Britain: Blackwell, 2001.
- FERNÁNDEZ, Ana María. *La mujer de la ilusión*. Buenos Aires: Paidós, 1994.
- GERGEN, Kenneth J.; GERGEN, Mary. Narrative and the self as relationship. In: BERKOWITZ, Leonard (Org.). *Advances in experimental and social psychology*. New York: Academic Press, 1988. v. 21, p. 17-56.
- JODELET, Denise. Place de l'expérience vécue dans les processus de formation des représentations sociales. In: HAAS, Valérie (Comp.). *Les savoirs du quotidien*. Transmissions, appropriations, représentations. Rennes: PUR, 2006a. p 235-255.
- _____. El otro, su construcción, su conocimiento. In: VALENCIA, Abundiz S. (Coord.). *Representaciones sociales*. Alteridad, epistemología y movimientos sociales. México: Universidad de Guadalajara, CUC, 2006b.
- _____. A alteridade como produto e proceso psicossocial. In: ARRUDA, Ângela (Org.). *Representando a alteridade*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- _____. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.
- _____. Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras. In: JODELET, Denise; GUERRERO TAPIA, Alfredo. *Seminario: El estado actual de las representaciones sociales*. México; Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2000. p 7-30.
- _____. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. In: MOSCOVICI, Serge. *Psicología social II*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1984.
- MARKOVÁ, Ivana. En busca de las dimensiones epistemológicas de las representaciones sociales. In: PÁEZ, Darío; BLANCO, Amalio (Ed.). *La teoría sociocultural y la psicología social actual*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1996. p. 163-182.
- _____. Sobre las formas de interacción del reconocimiento social. In: VALENCIA, Abundiz S. (Coord.). *Representaciones sociales*. Alteridad, epistemología y movimientos sociales. México: Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, 2006.
- MARTINOT, Delphine. *Le Soi, les autres et la société*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2008.
- MARTUCELLI, Danilo. *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada, 2007.
- MEAD, George Herbert. *Espiritu, persona y sociedad*. Buenos Aires: Paidós, 1968.
- MOSCOVICI, Serge. *La psychoanalyse, son image et son public*. Buenos Aires: Huemul, 1961.
- _____. Sobre a subjetividade social. In: PEREIRA DE SÁ, Celso (Org.). *Memória, imaginário e representações sociais*. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005.

MOSCOVICI, Serge; MARKOVÁ, Ivana. La presentación de las representaciones sociales: diálogo con Serge Moscovici. In: CASTORINA, José Antonio *Representaciones sociales*. Problemas teóricos y conocimientos infantiles. Barcelona: Gedisa, 2003. p. 9-27.

MOSCOVICI, Serge; VIGNAUX, George. O conceito de Themata. In: MOSCOVICI, Serge *Representações sociais*. Investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2000.

REUTLINGER, Christian. Sociedad laboral sin trabajo y juventud invisible. In: MARCHIONI, Marco (Coord.). *Comunidad y cambio social*. Teoría y praxis de la acción comunitaria. Madrid: Popular, 2001. p. 242-244.

ROSE, Nikolas. *Inventando nossos selfs*. Petrópolis: Vozes, 2011.

SEIDMANN, Susana et al. Reflexões sobre as práticas docentes a partir da Teoria das Representações Sociais. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 11, jul./dez. 2008.

_____. Las representaciones sociales del trabajo docente: el lugar de la idealización y la experiencia, la vocación y la profesionalización. El desafío de la formación. In: SOUSA, Clarilza Prado de; PARDAL, Luiz Antonio; VILLAS BÓAS, Lúcia P. Santiso. *Representações sociais sobre o trabalho docente*. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro, 2009.

_____. Construção identitária e prática docente: reflexões a partir da teoria das representações sociais. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; VILLAS BÓAS, Lúcia P. Santiso; SOUSA, Clarilza Prado de (Org.). *Representações sociais*. Diálogos com a educação. Curitiba: Champagnat; PUC-PR, 2012 a. p. 43-56. ISBN 978-85-7292-270-8.

_____. Juventud(es) en los márgenes ¿invisibles para quiénes? In: CONGRESO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA PROFESIONAL EN PSICOLOGÍA, 4., 2012; JORNADAS DE INVESTIGACIÓN, 19., 2012; ENCUENTRO DE INVESTIGADORES EN PSICOLOGÍA DEL MERCOSUR, 8., 2012, Buenos Aires. *Anais...* Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2012b.

SMITH, Jonathan A.; HARRÉ, Rom; VAN LANGENHOVE, Luk (Ed.). *Rethinking psychology*. London, UK: Sage, 1996.

TAUB, Emanuel. *Otriedad, orientalismo e identidade*. Buenos Aires: Editorial Teseo, 2008.

TOURAINÉ, Alain. *Pensar outramente*. O discurso interpretativo dominante. Petrópolis: Vozes, 2009.

VERA VILA, Julio. Medios de comunicación y socialización juvenil. *Revista Estudios de Juventud*, Madrid, n. 68, p. 19-32, junio 2005.

SUSANA SEIDMANN

Profesora da Universidad de Belgrano, Buenos Aires, Argentina, e da Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina

susana.seidmann@ub.edu.ar

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E APRENDIZAGEM

MOHAMED CHAIB

TRADUÇÃO Laura Loureiro

RESUMO

Este artigo pretende investigar em que medida a teoria das representações sociais pode definir e explicar os processos de ensino e de aprendizagem, uma vez que tais fenômenos foram, até o momento, na maioria das vezes, investigados e explicados com base nas teorias psicológicas de desenvolvimento e cognição. Acreditamos que menos atenção tem sido dedicada à explicação do ensino e da aprendizagem humana, por exemplo, baseada na análise etnográfica, sociológica ou psicossocial. Neste texto, pretendemos refletir sobre o papel que pode ser desempenhado pela teoria das representações sociais, particularmente pelos fenômenos da subjetividade e intersubjetividade, na formação dos processos de ensino e de aprendizagem humanos.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS • APRENDIZAGEM • EDUCAÇÃO •
SUBJETIVIDADE

SOCIAL REPRESENTATIONS, SUBJECTIVITY AND LEARNING

ABSTRACT

This paper intends to investigate the extent to which the theory of social representations may define and explicate the processes of learning and instruction. The phenomena of learning and instruction have hitherto mostly been investigated and explained from the psychological theories of development and cognition. We believe that less attention has been devoted to the explanation of human learning and instruction from, for example, ethnographic, sociological or socio-psychological analysis. In this chapter we intend to reflect upon the role that can be played by the theory of social representations, particularly the phenomena of subjectivity and intersubjectivity in the formation of the processes of human learning and instruction.

SOCIAL REPRESENTATIONS • LEARNING • EDUCATION •
SUBJECTIVITY

REPRESENTACIONES SOCIALES, SUBJETIVIDAD Y APRENDIZAJE

RESUMEN

Este artículo pretende investigar en qué medida la teoría de las representaciones sociales puede definir y explicar los procesos de enseñanza y aprendizaje, una vez que dichos fenómenos hasta el momento fueron, la mayoría de las veces, investigados y explicados a partir de las teorías psicológicas de desarrollo y cognición. Creemos que se ha dedicado menos atención a la explicación de la enseñanza y el aprendizaje humano, por ejemplo, en base al análisis etnográfico, sociológico o psicosocial. En este texto, pretendemos reflexionar sobre el papel que puede jugar la teoría de las representaciones sociales, particularmente los fenómenos de la subjetividad e intersubjetividad, en la formación de los procesos de enseñanza y aprendizaje humanos.

REPRESENTACIONES SOCIALES • APRENDIZAJE • EDUCACIÓN •
SUBJETIVIDAD

NA HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM têm sido explicados e investigados principalmente, se não exclusivamente, por teorias cognitivas e de desenvolvimento da psicologia. Poucas tentativas foram feitas para sugerir maneiras alternativas de explicar e estudar o ensino e a aprendizagem com perspectivas externas a esses paradigmas psicológicos. Neste artigo, sugerimos a teoria das representações sociais como uma forma alternativa de explicar os processos de aquisição de conhecimento, ensino e aprendizagem. Como teoria psicossocial do conhecimento e da comunicação, a teoria das representações sociais tem sido aplicada com sucesso em muitos campos de investigação que exigem a exploração de fenômenos culturais, sociais e psicológicos (JODELET, 1989a). Essa teoria também provou ser um instrumento valioso para o estudo de muitas questões relacionadas à educação e à formação profissional (CHAIB; DANERMARK; SELANDER, 2011). Em nossa opinião, no entanto, a teoria não foi analisada como deveria em sua relevância para o estudo dos processos de ensino e aprendizagem. O trabalho pioneiro de Duveen e Lloyd (1990) constitui uma exceção nesse contexto. Todavia, o excelente livro dos autores aborda principalmente o desenvolvimento do conhecimento e não explicitamente os processos de ensino, aprendizagem e formação. No capítulo que escreveu para essa obra, Moscovici (1990, p. 164) afirma que:

Existem várias ciências que estudam a maneira pela qual as pessoas lidam com o conhecimento, o distribuem e o representam. Contudo, o estudo de como e por que as pessoas compartilham conhecimento e, assim, constituem sua realidade comum, de como elas transformam ideias em prática – numa palavra, o poder das ideias – é o problema específico da psicologia social.¹

A representação social como uma teoria do conhecimento e da comunicação tem grande potencial para explicar a aprendizagem e os processos instrucionais, mas, nos últimos cem anos, o campo do ensino e da aprendizagem foi amplamente dominado por três paradigmas teóricos principais: o behaviorismo, o cognitivismo e o construtivismo social.

Pretendemos desenvolver alguns argumentos em defesa da concepção das representações sociais como um elemento que pode contribuir para a explicação do processo de aprendizagem e, por consequência, dos processos de ensino e formação. Este texto não pretende ser, de maneira alguma, uma tentativa de formular uma nova abordagem teórica para as representações sociais. Trata-se, na verdade, de um ensaio cujo objetivo é explorar como as bases epistemológicas das representações sociais podem melhorar nossa compreensão da aprendizagem humana. Nosso propósito é delinear os limites de uma teoria de aprendizagem baseada na comunicação e na interação que possa constituir uma alternativa ou uma perspectiva complementar para as teorias psicológicas dominantes da aprendizagem.

AS TEORIAS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DOMINANTES

Para compreender como a teoria das representações sociais pode constituir uma alternativa ao behaviorismo, ao cognitivismo e ao construtivismo social, é necessário explorar as bases ontológicas dessas teorias e sua relação com as representações sociais.

A maneira como definimos a aprendizagem e nossas crenças sobre como ela ocorre têm implicações importantes em nossa capacidade de promover mudanças no sistema educacional. Teorias de aprendizagem fornecem aos *designers* instrucionais estratégias e técnicas confirmadas para facilitar a aprendizagem, bem como uma base para a seleção de uma estratégia inteligente (ERTMER; NEWBY, 1993).

O behaviorismo, como uma teoria de aprendizagem, é atualmente considerado relativamente obsoleto; no entanto, sua influência não é insignificante, principalmente porque o conceito básico do behaviorismo – estímulo-resposta – é fácil de entender e é também de fácil referência para os elaboradores de políticas. Para os fundadores e defensores dessa vertente teórica, Watson, Skinner e Pavlov, todo

¹ No original: "There are numerous sciences which study the way in which people handle, distribute and represent knowledge. But the study of how and why people share knowledge and thereby constitute their common reality, of how they transform ideas into practice – in a word, the power of ideas – is the specific problem of social psychology".

comportamento é causado por estímulos externos. Toda a aprendizagem pode ser explicada sem apelar para estados mentais internos da consciência. O aluno é visto como um participante passivo aos estímulos ambientais. Podemos perguntar: já que o behaviorismo não influencia mais políticas educacionais, por que nos preocuparmos com uma teoria obsoleta? Se considerarmos como o debate sobre a educação e o ensino está se desenvolvendo, podemos facilmente observar que a premissa dessa pergunta não é muito correta. O behaviorismo, ideologicamente, ainda está vivo, está voltando e experimentando uma retomada nos debates da escola. Por trás dessa retomada estão os problemas encontrados pela escolarização em muitas sociedades. A educação pública, em muitas partes do mundo, é fortemente criticada por sua falta de eficiência. A falha ao lidar com esses problemas e resolvê-los resultou em apelos por métodos de aprendizagem mais eficientes. As teorias individuais, psicológicas e neuropsicológicas recebem muito mais atenção atualmente do que há apenas algumas décadas. Além disso, a sujeição da educação à concorrência – por meio da privatização da educação em todo o mundo e da intervenção dos atores privados – elevou a demanda por resultados mais mensuráveis do sistema educacional. Na Suécia, por exemplo, notamos demandas crescentes por testes mensuráveis (behavioristas) e análises do desempenho do aluno em todos os níveis, da pré-escola à universidade. O aluno é cada vez mais visto como um consumidor e a educação, como um produto de consumo; portanto, o despertar do behaviorismo é considerado um recurso para medição eficiente do ensino, do aprendizado e do desempenho (MACPHERSON; ROBERTSON; WALFORD, 2014).

O cognitivismo, às vezes também conhecido como construtivismo social (BURR, 1999),² enfoca as atividades internas da mente humana no processo de aprendizagem. Nessa teoria, representada principalmente por Piaget e Bruner, o aprendizado das pessoas é construído a partir de funções e atividades mentais. O pensamento, a memória, o saber e a resolução de problemas são o foco da maneira como os cognitivistas concebem o ensino e a aprendizagem. De fato, uma das obras-primas de Piaget, *The child's conception of the world* [A concepção da criança do mundo], publicada originalmente em 1926 (2007), é totalmente dedicada ao raciocínio das crianças e a suas representações do mundo. Se esse trabalho for lido cuidadosamente, pode-se encontrar, em sua representação do raciocínio infantil e explicações do mundo, semelhanças óbvias com as ideias contidas na teoria das representações sociais. A teoria das representações sociais tem muitas semelhanças com o cognitivismo de Piaget. Algumas conexões com Piaget têm sido atribuídas a Moscovici (JOVCHELOVITCH, 2007); uma delas ele não rejeitou: “O construtivismo social e a teoria das representações têm ‘coisas em comum’”³ (MOSCOVICI, 1997, p. 5). Entretanto, a teoria de Piaget se relaciona com

2

De acordo com Vivian Burr (1999), deve-se fazer uma distinção entre construtivismo social e construcionismo social. O primeiro está relacionado com a abordagem cognitivista do pensamento representada por Piaget, ao passo que o segundo está relacionado com Vygotsky e abrange uma ampla gama de teorias em diversas disciplinas.

3

No original: “Social constructivism and the theory of representations have ‘things in common’”.

o aluno individual, ao passo que a teoria de Moscovici se centra na maneira pela qual o conhecimento do senso comum é gerado por grupos de pessoas em um processo de comunicação e interação.

Inspirado pela teoria marxista do materialismo, Vygotsky, o fundador e defensor do construcionismo social, e a escola histórico-cultural russa consideram o papel fundamental do indivíduo na criação de sua própria história. As pessoas criam suas próprias representações subjetivas da realidade objetiva (BERGER; LUCKMAN, 1991 [1966]). Por conseguinte, na psicologia de Vygotsky, o aluno é visto como um construtor de informações e a aprendizagem, como um processo ativo. Aqui também podemos notar semelhanças entre representações sociais e construcionismo social. Apesar das similaridades evidentes entre essas teorias, a relação entre elas é ambígua. A nosso ver, como coloca Moscovici (1997, p. 6), o construcionismo social “pretende ser uma metateoria nos dizendo o que é, ou o que deveria ser ‘ciência boa’, criticando o que é, ou deveria ser ‘ciência má’”.⁴ Assim, o construcionismo social está intimamente associado com as representações sociais, mas a relação entre esses constructos teóricos não deve ser entendida como antagônica, em que uma exclui a outra. Moscovici (1997, p. 12) tem razão quando escreve: “Sem uma teoria das representações sociais, não podemos entender a construção social”.⁵

Em resumo, as teorias do conhecimento e da aprendizagem apresentadas até agora têm algumas características em comum que as distinguem das representações sociais. São produtos de explicações psicológicas do comportamento humano. Com exceção do construcionismo social, essas teorias foram desenvolvidas principalmente com base em estudos experimentais sobre as estruturas epistemológicas de como crianças e jovens adquirem conhecimento. Elas se concentram em explicar a aprendizagem como um produto dos atributos psicológicos das pessoas, tais como inteligência, maturidade, desenvolvimento genético, motivação e atitude. Além disso, essas teorias são principalmente formuladas para contextos monoculturais. Sua relevância tem que ser adaptada a muitos desafios contemporâneos, pois a educação atual é muitas vezes realizada em ambientes multiculturais e subculturais. A interação e a comunicação do grupo estão implicitamente incluídas nessas teorias, mas elas não são explicitamente consideradas como elementos explicativos, ao contrário da teoria das representações sociais.

O surgimento de novas tecnologias de aprendizagem, as relações de poder estabelecidas entre diferentes grupos sociais e a crescente globalização da cultura e da educação transformam a aprendizagem em um ato de comunicação interpessoal. Espera-se que os seres humanos aprendam ao longo de suas vidas, a qualquer momento e por meio de métodos muito diversos e em diferentes contextos. A aprendizagem não é mais um ato privado; é um senso comum compartilhado, difuso e

4 No original: “intends to be a meta-theory telling us what is, or what should be ‘good science’, criticizing what is, or should be ‘bad science’”.

5 No original: “Without a theory of social representations, we cannot understand social construction”.

ancorado por meios formais (educação) e mediado por meios não formais (mídias sociais) de aquisição de conhecimento.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM

Um dos aspectos mais interessantes da teoria das representações sociais é o fato de que essa teoria considera o importante papel da mídia na formação e na difusão do conhecimento social. Isso é o que distingue a teoria das representações sociais de Moscovici da teoria das representações coletivas de Durkheim, na qual a teoria das representações sociais é inspirada.

Moscovici (1961) adaptou a teoria das representações coletivas de Durkheim para a então emergente expansão dos meios de comunicação de massa e seu crescente papel na difusão e na ancoragem das representações da psicanálise. Da mesma forma, o rápido desenvolvimento da internet e das mídias sociais deve nos encorajar a integrar a todas as teorias da aprendizagem a evidência de que as representações que as pessoas elaboram do mundo da aprendizagem são moldadas por esses instrumentos modernos de comunicação. Qualquer tentativa de explicar o processo de ensino e de conceber quadros didáticos deve levar em conta a interferência significativa desses meios no processo de aprendizagem.

O conhecimento adquirido por meio de livros, informações impressas, na sala de aula e monitorado por professores é desafiado pelo conhecimento obtido por crianças e adultos, de forma independente, fora do contexto do ensino formal, por meio, por exemplo, da Wikipédia, do Google e do Facebook. A nova tecnologia não cria, por si só, novas representações do mundo, nem novos conhecimentos, mas contribui substancialmente para a difusão das concepções das pessoas e das representações do mundo, de maneira rápida e global. O desafio para os professores é compreender que tipo de representações as pessoas trazem com elas para a escola. A questão é como lidar com essas representações e como negociar suas funções no processo instrucional. Não nos referimos aqui à atenção dada pela maioria dos professores ao conhecimento prévio das crianças. Estamos nos referindo ao *background* das crianças, a suas diversidades culturais e subculturais e a suas crenças: tudo o que constitui suas representações sociais.

Como cientistas da educação, nos vemos perante um duplo desafio. Por um lado, devemos sustentar que a teoria das representações sociais, com sua ênfase na importância do conhecimento de senso comum, pode constituir uma alternativa às teorias de aprendizagem de fundamentação psicológica. Por outro lado, temos de olhar para a teoria com um novo olhar. Temos que avaliá-la com base em sua capacidade de integrar novos elementos como a internet, a globalização e o multiculturalismo.

A crescente atenção dedicada à aprendizagem de adultos, bem como ao surgimento da aprendizagem ao longo da vida, enfatizou a importância de considerar a aquisição do conhecimento como um produto da aprendizagem formal, informal e não formal. A aprendizagem formal é o tipo de aprendizagem organizada e concebida em contextos formais, semelhantes ao ensino escolar. A aprendizagem não formal e informal acontece em todos os lugares, através de todos os meios, às vezes sem que o aluno perceba. A conexão entre essas diferentes formas de aprendizagem enfatiza o papel desempenhado pelas representações sociais das pessoas nos resultados da aprendizagem. As representações sociais são formadas e disseminadas principalmente por meio dos processos de aprendizagem não formal e informal. Se a educação é o processo de influenciar o comportamento das pessoas, a aprendizagem não formal e a informal são os fatores mestres nesse processo.

Nossa ideia central é que as pessoas já têm algumas representações dos objetos de aprendizagem antes de seu envolvimento em qualquer processo de aprendizagem formal. Em outras palavras, parafraseando a famosa frase de Sartre, *l'existence précède l'essence* (a existência precede a essência), poderíamos dizer que as representações sociais das pessoas sobre o que elas vão aprender sempre antecedem o ato de aprendizagem. Aprendizagem, como todas as formas de aquisição de conhecimentos, escreve Moscovici (2000, p. 166), é uma questão de perguntar o que o papel da ideia principal desempenha na formação de famílias de representações em um determinado domínio. A ideia de representações como um pré-requisito para a aprendizagem é apoiada por Aristóteles, como citado por Moscovici e Vignaux (1994) e por Moscovici (2000). De acordo com Aristóteles (apud MOSCOVICI, 2000, p. 167):

Todo ensinamento e aprendizado do tipo intelectual procedem do conhecimento preexistente. Isso ficará claro se estudarmos todos os casos: as ciências matemáticas são adquiridas dessa forma, e também cada uma das outras artes. Da mesma forma com argumentos dedutivos e indutivos: eles influenciam o ensino através do que já sabemos, os primeiros assumindo itens, que se presume que devemos entender, os últimos provando algo universal por meio do fato de que os casos particulares são simples... Há duas maneiras de já termos conhecimento: já acreditar que algumas coisas existem e compreender o que se fala sobre algumas outras (e, para algumas mais, ambas as maneiras). Por exemplo, o fato de que tudo é verdadeiramente afirmado ou negado, temos de acreditar que este é o caso; do triângulo, que significa isso; e da unidade ambos (ambos o que significa e o que é).⁶

6

No original: "All teaching and all learning of an intellectual kind proceeds from pre-existent knowledge. This will be clear if we study all the cases: the mathematical sciences are acquired in this way, and so each of the other arts. Similarly with arguments both deductive and inductive: they affect their teaching through what we already know, the former assuming items, which we are presumed to grasp, the latter proving something universal by way of the fact that the particular cases are plain...There are two ways in which we must already have knowledge: of some things we must already believe that they are, of others we must grasp what the items spoken about are (and of some things both). E.g. of the fact that everything is either asserted or denied truly, we must believe that it is the case; of the triangle, that it means this; and of the unit both (both what it means and that it is)".

Essa afirmação significa que todas as formas de aprendizagem devem levar em conta, por meio do sistema da *themata*, não só o conhecimento prévio do aluno, como mencionado anteriormente, mas também as representações sociais do aluno do que é para ser aprendido, como e com quais consequências para o aluno e para o resultado da aprendizagem. Normalmente, todos os professores e instrutores estão cientes da autoevidência dessas afirmações. Entretanto, essas verdades não são suficientemente consideradas nas teorias clássicas de aprendizagem, provavelmente em virtude da falta de instrumentos para avaliar seu impacto no processo instrucional.

A aquisição e, conseqüentemente, a transformação do conhecimento são muito mais baseadas em emoções e intuições: duas noções que aparentemente não têm posição de destaque na história do ensino e da aprendizagem. De acordo com Dreyfus e Dreyfus (1986), tanto Aristóteles como Pascal apresentam argumentos para apoiar o conhecimento de senso comum como fonte primária para a aquisição de conhecimentos, na qual tanto as emoções quanto as intuições desempenham um papel central. De acordo com esses filósofos, a aprendizagem não deve ser reduzida ao raciocínio lógico e ao pensamento racional, mas deve levar em conta a capacidade dos seres humanos de agir tanto racional quanto emocionalmente.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS

Na perspectiva da teoria das representações sociais, consideramos que aprender uma relação social (*rapport social*) estabelece um tipo de comunicação entre o professor e o aluno e constitui uma relação didática triangular entre o aluno, o professor e o objeto de aprendizagem. Em um contexto educacional, a função das representações sociais é constituir uma relação consensual entre os atores envolvidos em um processo de aprendizagem. Essa relação é negociável e pode levar ao conflito ou ao consenso, dependendo da natureza do assunto a ser estudado. As representações sociais atuam como um facilitador sociocognitivo, integrando o que há de novo e o que é aceitável para todos os atores. São também importantes para orientar o processo de comunicação dentro do contexto de aprendizagem. Elas definem a conduta e os comportamentos dos atores.

As representações sociais têm um impacto mais forte ou mais fraco na aprendizagem dependendo da natureza do objeto de aprendizagem. O ensino de história, geografia ou literatura pode originar mais conflitos de interpretação do que o ensino das disciplinas “neutras”, como matemática, física ou química, embora, como pode ser visto a seguir, a matemática não seja um assunto tão “neutro” como se poderia

pensar. Algumas disciplinas são mais ligadas a crenças e diversidades culturais dos atores do que outras. No caso da história, os conflitos podem surgir como resultado de representações sociais divergentes da história entre o aluno e o professor ou entre o aluno e o conteúdo dos manuais de ensino.

O ensino da língua também pode levar ao embate se os atores envolvidos não compartilharem as imagens dessa língua. Em seu estudo empírico das representações sociais de linguagem e ensino, Castellotti e Moore (2002) afirmam que as imagens compartilhadas por um grupo social ou sociedade sobre outras pessoas e seus idiomas podem ter efeitos significativos na atitude em relação a essas línguas e, finalmente, nos interesses dos alunos.

Representações sociais conflitantes podem impedir o aluno de encontrar energia suficiente para lidar com a tarefa de aprendizagem. Gostaria de ilustrar tal situação com uma experiência pessoal. Nasci na Argélia e fui educado no sistema francês da pré-escola à escola secundária. Naquela época, o sistema de ensino na Argélia, um país considerado parte integrante da França, era completamente francês no conteúdo e na forma. Os manuais de aprendizagem, os currículos de ensino e a língua de ensino eram franceses. A maioria dos estudantes era árabe ou berbere, e a minoria era francófona. O ensino de história se referia exclusivamente aos eventos da gloriosa história da França. Por exemplo, tanto os manuais de ensino quanto os professores se referiam à história da França com a famosa frase “Nossos antepassados, os gauleses!”, ilustrada por fotos de Vercingetorix, o líder dos gauleses, um homem alto e branco com cabelos loiros e olhos azuis. O ensino nunca se referia a nenhuma figura histórica da Argélia. Entretanto, a parte do país onde eu vivia, a Argélia Oriental, tem uma história impressionante, rica, com eventos que abrangem os períodos cartaginês, bizantino, romano, vândalo, árabe e turco. Nenhuma menção foi feita a nossos heróis nativos ou a célebres personagens históricos como Jugurtha e Massinisa, os reis de Berber, que lutaram contra as invasões romanas; Kahina, uma rainha berbere judia que se opôs à invasão árabe do norte da África; Okba Ibn Nafah, o conquistador árabe do norte da África, nem a Santo Agostinho, um bispo de Berber do Hippo Regius, universalmente considerado o pai da Igreja cristã.

No que se refere ao ensino de geografia, esperavam que aprendêssemos tudo sobre os rios da França – o Reno, o Ródano, o Garonne e o Loire –, bem como o nome de montanhas da França – o Jura, os Alpes ou os Pirineus. Ninguém falou nada sobre o rio Seybouse, que estava localizado a apenas dois quilômetros de nossa escola, ou sobre as montanhas de Mahouna e Haouara, que víamos das janelas de nossa sala de aula. O árabe, língua nativa da maioria dos alunos, era oferecido como uma quarta língua opcional para estudantes árabes, depois do inglês e do

latim. A matemática, especialmente a álgebra, foi ensinada de uma forma muito abstrata para estudantes árabes e franceses. Não entendíamos o verdadeiro significado de resolver as equações algébricas. No entanto, acredito que nossa motivação para aprender álgebra poderia ter sido muito reforçada se alguém nos tivesse dito que a álgebra era, de fato, uma palavra árabe proveniente do termo *Al-Jabr*, que significa restituição ou redução, ou seja, a redução de uma fratura. A motivação para aprender é, sem dúvida, melhor se o assunto ensinado é ancorado em referências culturais e representações dos alunos. Esses exemplos mostram como os processos de objetivação e ancoragem são importantes para a concretização e a adaptação da proposta de ensino às referências culturais dos alunos.

Esses exemplos podem parecer extremos já que refletem uma situação que existia em um puro contexto de dominação colonial, mas a natureza do problema em si ainda persiste em muitos ambientes de ensino em todo o mundo contemporâneo onde a educação multicultural e multiétnica é praticada. Essa situação também existe nas salas de aula, como demonstrado por Bourdieu e Passeron (1970) no famoso trabalho *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement* [A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino]. Os autores escrutinaram sociologicamente como as ideias dominantes ou do sistema social estão relacionadas com a estrutura de classe, produção e poder, e como elas são legitimadas e perpetuadas no sistema de ensino. Suas conclusões são, sob nosso ponto de vista, uma ilustração de como a intersubjetividade e, conseqüentemente, as representações sociais funcionam em um contexto de ensino quando diferentes sistemas sociais e de valores são confrontados uns com os outros.

Uma pesquisa sobre representações sociais relacionadas com a educação no ambiente multiétnico parece ser um campo em expansão em virtude do crescente número de crianças imigrantes nas escolas europeias.

Gorgorió e Planas (2005) analisaram o papel das representações sociais como mediadoras na aprendizagem de matemática em salas de aula multiétnicas. Elas observaram que estudantes imigrantes, com suas próprias histórias pessoais como membros de grupos sociais específicos que vivenciaram tradições escolares diferentes daquela predominante na sociedade de acolhimento, têm suas próprias imagens do que a matemática representa na escola. As autoras acrescentam que indivíduos interagindo na sala de aula estão todos reinterpretando os diferentes episódios com base nas perspectivas das representações sociais do grupo mais numeroso com o qual eles se identificam. Gorgorió e Planas (2005) concluem que em salas de aula multiétnicas diferentes reinterpretações das mesmas normas geram confronto. A falta de negociação cria obstáculos à participação dos alunos imigrantes nas

discussões sobre matemática e, portanto, interfere no processo de aprendizagem dos alunos.

Guida de Abreu e Núria Gorgorió (2007) também discutem o papel das representações sociais no ensino da matemática em contextos multiculturais. Valendo-se da literatura e de estudos empíricos, as autoras formulam três questões básicas relacionadas a esse assunto: quais são as representações sociais dominantes que permeiam a sala de aula multicultural de matemática? Como essas representações sociais impactam as práticas de sala de aula multicultural de matemática? E, finalmente, quais são os espaços para mudar essas práticas tornando-as reflexivas e criticamente conscientes dessas representações?

Com base nos resultados desses estudos, podemos concluir que representações sociais podem ser usadas com eficiência para melhorar o planejamento de programas instrucionais de ambientes educativos multiculturais.

Para Sauvé e Machabée (2000), as representações são o foco para a aprendizagem. Em sua pesquisa-ação acerca das representações sociais partilhadas por professores, os autores estudaram as representações sociais que docentes têm sobre a educação, o ambiente e a educação ambiental. Utilizando uma abordagem estrutural, conseguiram identificar a estabilidade do núcleo das representações relacionadas ao meio ambiente e à educação ambiental.

Como mencionado anteriormente, o estudo das representações sociais como um pré-requisito para a aprendizagem está crescendo e diversificando-se. Desse modo, em um trabalho sobre o papel das representações sociais no ensino de economia, Legardez (2004) foi capaz de demonstrar a importância de usar intencionalmente a teoria das representações sociais no ensino de princípios de economia. Ele observou que os estudantes dominavam dois tipos de conhecimento sobre a economia. O primeiro, chamado de conhecimento escolar, foi adquirido na sala de aula. O segundo, denominado de conhecimento social, era uma forma de conhecimento de senso comum sobre a economia que os alunos trouxeram com eles para a escola. Esse tipo de conhecimento foi identificado como um produto das representações sociais dos alunos de economia que não estava em completa harmonia com o conhecimento da escola. Os dois tipos de conhecimento pareciam pertencer a dois mundos diferentes. Os alunos mostraram dificuldades de negociar esses dois tipos de conhecimento. Especificamente, eram incapazes de transferir uma forma de conhecimento para a outra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, tentamos investigar como a teoria das representações sociais pode contribuir para uma melhor compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem. Na verdade, apresentamos alguns argumentos para considerar as representações sociais como uma teoria de ensino-aprendizagem que representasse uma alternativa às teorias dominantes, psicologicamente orientadas de aprendizagem como o behaviorismo e o cognitivismo. O raciocínio teórico contido na presente contribuição, bem como as referências empíricas, mostram que a teoria das representações sociais é uma alternativa viável para as teorias dominantes. Sugerimos, neste texto, considerar a teoria das representações sociais como uma teoria de desenvolvimento da aprendizagem que deve ser seriamente considerada. Os fundamentos básicos dessa teoria – a comunicação e a interação e a ênfase do conhecimento de senso comum – oferecem suporte para a concepção das representações sociais como uma teoria alternativa de aprendizagem.

Ambas as referências feitas por Moscovici a Aristóteles, presentes neste artigo, bem como as definições de Jodelet das representações sociais podem ser interpretadas como um suporte às ideias desenvolvidas neste trabalho. Para Jodelet (1989b):

Representações sociais são imagens que condensam múltiplos significados que permitem às pessoas interpretar o que está acontecendo; categorias que servem para classificar as circunstâncias, fenômenos e pessoas com quem lidamos, teorias que nos permitem estabelecer fatos sobre eles.⁷

Essa definição e os fatos empíricos apresentados neste artigo confirmam nosso argumento de que qualquer forma de aprendizagem supõe uma forma *a priori* de conhecimento de senso comum do objeto de aprendizagem. Por meio dos processos de objetivação e ancoragem, as representações sociais desempenham um papel central ao direcionar e condicionar a aprendizagem humana.

A questão é que tipo de conclusões podem ser extraídas dessas declarações. Uma resposta óbvia é que representações sociais devem ter uma posição muito mais evidente no discurso pedagógico sobre o ensino e a aprendizagem. Uma parte maior da pesquisa educacional deve ser consagrada ao estudo dos processos psicossociais de ensino e de aprendizagem. Há demanda de métodos alternativos para o ensino e a aprendizagem das crianças não somente por parte de instituições de formação de professores. O crescimento da pesquisa sobre educação de adultos na Europa, especialmente na Escandinávia, demonstra a promissora expansão da teoria das representações sociais como uma teoria alternativa para o entendimento da aprendizagem de adultos.

7

No original: "Social representations are images that condense manifold meanings that allow people to interpret what is happening; categories which serve to classify circumstances, phenomena and individuals with whom we deal, theories which permit us to establish facts about them".

Acreditamos que um desenvolvimento semelhante pode ser observado no estudo da aprendizagem entre crianças em idade escolar, no qual a teoria das representações sociais, enfocando o modo psicossocial de comunicação, constitui uma referência forte e significativa para a pesquisa e a implementação.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Guida de; GORGORIÓ, NÚRIA. *Social representations and multicultural Mathematics teaching and learning*. In: CONGRESS OF ERME, THE EUROPEAN SOCIETY FOR RESEARCH IN MATHEMATICS EDUCATION, 5., 2007, Uni-Dortmund.de, 2007. Unpublished report.
- BERGER, Peter; LUCKMAN, Thomas. *The social construction of reality*. London: Penguin Books, 1991 [1966].
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit, 1970.
- BURR, Viviane. *An introduction to social constructionism*. London: Routledge, 1999.
- CASTELLOTTI, Veronique; MOORE, Danièle. *Social representations of languages and teaching*. Language policy division, directorate of schools, out-of-school and higher education. Strasbourg: Council of Europe, 2002. Unpublished report.
- CHAIB, Mohamed; DANERMARK, Berth; SELANDER, Staffan (Ed.). *Education, professionalization and social representations: on the transformation of social knowledge*. New York: Routledge, 2011.
- DREYFUSS, Hubert L.; DREYFUS, Stuart E. *Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: Free Press, 1986.
- DUVEEN, Gerard; LLOYD, Barbara (Ed.). *Social representations and the development of knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- ERTMER, Peggy A.; NEWBY, Timothy J. Behaviorism, cognitivism, constructivism: comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance Improvement Quarterly*, v. 6, n. 4, p. 50-72, 1993.
- GORGORIÓ, Núria; PLANAS, Núria. Social representations as mediators of mathematics learning in multiethnic classrooms. *European Journal of Psychology of Education*, v. 20, n. 1, p. 91-104, 2005.
- JODELET, Denise (Ed.). *Les représentations sociales*. Paris: PUF, 1989a.
- JODELET, Denise. *Folie et représentations sociales*. Paris: PUF, 1989b.
- JOVCHELOVITCH, Sandra. *Knowledge in context: representations, community and culture*. London: Routledge, 2007.
- LEGARDEZ, Alain. L'utilisation de l'analyse des représentations sociales dans une perspective didactique: l'exemple de questions économiques. *Revue des Sciences de l'Éducation*, v. 30, n. 3, p. 647-665, 2004.
- MACPHERSON, Ian Robert G.; ROBERTSON, Susan L.; WALFORD, Geoffrey (Ed.). *Education, privatisation and social justice: case studies from Africa, South Asia and South East Asia*. London: Symposium Books, 2014.
- MOSCOVICI, Serge. *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF, 1961.
- _____. Social psychology and developmental psychology: extending the conversation. In: DUVEEN, Gerard; LLOYD, Barbara (Ed.). *Social representations and the development of knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 164-185.
- _____. *Social representations theory and social constructionism*. 1997. Disponível em: <www.nsu.ru/psych/internet/bits/mosc1.htm>. Acesso em: mar. 2015.

_____. *Social representations: explorations in social psychology*. Cambridge: Polity, 2000.

MOSCOVICI, Serge; VIGNAUX, Georges. Le concept de thémata. In: GUIMELLI, Christian (Ed.). *Structures et transformations des représentations sociales*. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1994.

PIAGET, Jean. *The child's conception of the world*. London: Rowman & Littlefield, 2007 [1926].

SAUVÉ, Lucie; MACHABÉE, Louis. La représentation: point focal de l'apprentissage. *Éducation Relative à l'Environnement*, n. 2, p. 183-194, 2000.

MOHAMED CHAIB

Professor Emérito da School of Education & Communication, Jönköping
University, Jönköping, Suécia
mohamed.chaib@telia.com

ARTIGO

APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS EN LA FORMACIÓN DE PSICÓLOGOS

CAROLINA ITURRA HERRERA

TATIANA CANALES OPAZO

RESUMEN

Este trabajo presenta una experiencia innovadora en la formación de pregrado de estudiantes de psicología de la Universidad de Talca. Para ello se diseñó un ambiente de aprendizaje sustentado en la metodología de aprendizaje basado en problemas, con el propósito de mejorar las capacidades de toma de decisiones de los futuros psicólogos frente a una posible intervención en un contexto educativo. Los resultados de la experiencia mostraron un leve aumento en el desempeño estudiantil, mayor compromiso y participación, autogestión en la búsqueda de información y capacidad de problematización en los estudiantes.

FORMACIÓN PROFESIONAL • PSICÓLOGOS • SOLUCIÓN DE
PROBLEMAS • APRENDIZAJE

THE PROBLEM-BASED LEARNING IN THE TRAINING OF PSYCHOLOGISTS

ABSTRACT

This paper presents an innovative experience in training undergraduate psychology students at the University of Talca. A learning environment was designed supported by the method of problem-based learning, in order to improve decision making possibilities of future psychologists and preparing them for a possible intervention in an educational context. The results of the experience showed a slight increase in students' performance, greater commitment and participation, self-management in information search as well as the ability of problematizing.

PROFESSIONAL SKILLS • PSYCHOLOGISTS • PROBLEM SOLVING •
LEARNING

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS NA FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS

RESUMO

Este artigo apresenta uma experiência inovadora na formação de estudantes de graduação em Psicologia, realizada na Universidade de Talca. Um ambiente de aprendizagem, apoiado na abordagem de aprendizagem baseada em problemas, foi construído, com o objetivo de melhorar a tomada de decisão de futuros psicólogos, preparando-os para enfrentar uma possível intervenção em contexto educativo. Os resultados do experimento mostraram um leve aumento no desempenho dos alunos, indicando maior empenho e participação, autogestão em busca de informação e, ainda, a habilidade de problematizar.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL • PSICÓLOGOS • RESOLUÇÃO DE
PROBLEMAS • APRENDIZAGEM

ESTE TRABAJO PRESENTA UNA EXPERIENCIA DE DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE UN ambiente de aprendizaje en la formación de pregrado de estudiantes de psicología de la Universidad de Talca, en la que se utilizó la metodología de aprendizaje basado en problemas, con el propósito de mejorar las capacidades de toma de decisiones frente a una posible intervención en un contexto educativo. En este sentido, el foco principal para el cambio se sustentó en promover una aproximación compleja al rol de psicólogo educativo y la práctica de éste, permitiendo a los estudiantes lograr problematizar una situación particular en una organización educativa y de esta manera, elaborar posibles líneas de acción para responder a las demandas identificadas en procesos diagnósticos, considerando criterios de efectividad y sustentabilidad.

Al respecto, dicho cambio se relaciona con las actuales demandas de la sociedad del conocimiento e información (POZO, 2005) que requieren que los profesionales del siglo XXI logren responder a los desafíos que emergen constantemente. En este contexto, surge la necesidad de potenciar y fomentar una serie de competencias genéricas y transversales, que conjugadas con competencias disciplinares y técnicas propias de cada profesión, les permita a los egresados dar respuesta a problemas que son dinámicos y complejos. Desde estos paradigmas complejos y de incertidumbre, la educación ha planteado nuevas formas de enseñanza mediante la utilización de metodologías activas de aprendizaje que mejorarían los niveles de significación de

aprendizaje de los estudiantes, desarrollando habilidades metacognitivas y capacidades autónomas para responder a situaciones auténticas de la disciplina (HUBER, 2008; TOBÓN et al., 2006).

CONTEXTO DE FORMACIÓN

En la actualidad, ha surgido la necesidad de reformular los itinerarios formativos de pregrado, con el propósito de establecer nuevas orientaciones que permitan centrar la formación profesional en la promoción de capacidades de resolución de problemas de complejidad creciente, en escenarios diversos de trabajo, logrando desplegar desempeños autónomos y flexibles. En este escenario, los esfuerzos de numerosos países de la región, entre ellos Chile, se han orientado a establecer marcos de colaboración conjunta que permitan mejorar la calidad de la educación superior, potenciando la movilidad estudiantil y académica, además de establecer criterios comunes en las formaciones universitarias. Así por ejemplo, el proyecto Tunning (2000) y Tunning Latinoamérica (2004) inició un debate respecto a la necesidad de incorporar dentro de los currículos formativos, perfiles profesionales que dieran cuenta de las competencias que debían desarrollar los egresados de las carreras universitarias. A partir de ello, se delimitaron ciertas líneas de trabajo para innovar en dichos currículos, incluyendo en ellos la declaración de competencias genéricas y específicas. Si bien en la actualidad existen distintas tendencias para concretar diseños curriculares por competencias (DÍAZ-BARRIGA; LUGO, 2003), en la mayoría se incluye como premisa básica las tendencias europeas que definen competencia como “una combinación dinámica de conocimientos, comprensión, habilidades y capacidades” (GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2006, p. 17).

En Chile, las innovaciones curriculares orientadas al desarrollo de perfiles basados en competencias se iniciaron a partir del año 2000. En este sentido, estos esfuerzos innovadores han tenido como propósito otorgar una mayor coherencia entre los programas de formación de pregrado y las necesidades del medio y sectores productivos nacionales, redefiniendo así los procesos de aprendizaje en la educación superior (JULLÁ, 2011).

En este contexto, la Universidad de Talca comenzó en el año 2001 un proceso de transformación curricular alineado con las demandas de la reforma en educación superior (PEY; CHAURIYE; CHIUMINATTO, 2002). Este proceso se orientó a definir un modelo educativo que actuara como marco de las transformaciones e innovaciones, estableciendo la necesidad de incorporar perfiles de egreso que incluyeran competencias genéricas o transversales y específicas o disciplinares. El proceso de implementación curricular se inició en el año 2006, comprendiendo

un porcentaje cercano al 80% de las carreras profesionales que comenzaron dicha implementación (MOYANO; VÁSQUEZ; FAUNDEZ, 2012). Dentro de estas carreras, Psicología comenzó la implementación de su nuevo plan de formación. No obstante, a lo largo de su existencia ha tenido varios cambios en su perfil de egreso e itinerario formativo, especialmente orientados hacia la complejización de su formación. Es así como en el año 2011 se vuelve a reformular, quedando su estructura curricular comprendida en 10 semestres académicos (300 créditos transferibles), conducentes al grado de licenciado(a) en psicología, título de psicólogo(a) y con opción a un diploma de mención en Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, Psicología Social y de las Comunidades o Psicología Clínica. Como perfil de egreso, la carrera delimitó dos áreas de formación: Formación Fundamental y Formación básica y disciplinaria. Esta última se subdivide a su vez en cuatro dominios y una competencia transversal de investigación y diseño de tecnología psicológica. Los dominios del área de formación básica y disciplinar son: Del trabajo y de las Organizaciones, Social y de las Comunidades, Clínico y Educacional. Específicamente, en el dominio educacional, se declaran dos competencias:

1. Diagnosticar y evaluar, desde la psicología educacional, a distintos actores del sistema educativo de manera pertinente.
2. Intervenir, desde la psicología educacional, de manera sólida, pertinente y sustentable en el ámbito educativo, considerando el contexto y sus recursos.

En esta experiencia en particular, se trabajó en el módulo o asignatura (psicología educacional I) que correspondía al primer acercamiento formal al área educacional. El módulo se sitúa temporalmente en el itinerario formativo, en el segundo semestre de tercer año de la carrera. Su foco de trabajo principal es desarrollar la competencia de diagnosticar y evaluar a distintos actores en el ámbito educativo, desde una mirada sustentada en la psicología educacional. La duración del módulo era de 18 semanas.

Sin duda, el poder desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje que permitan potenciar el logro de dichas competencias, exige por parte del profesorado la creación e innovación de su enseñanza. Particularmente, para el logro de las competencias asociadas al dominio educacional, se requiere desplegar en las aulas métodos de enseñanza proactivos (MORA, 2004) orientados a facilitar la apropiación de los conocimientos y procedimientos necesarios para el aprendizaje de las competencias.

AMBIENTES DE APRENDIZAJE Y METODOLOGÍAS INNOVADORAS

Tal y como expresáramos, lograr que los estudiantes aprendan el conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para alcanzar las competencias declaradas en los perfiles de egreso, no es una tarea fácil. Ello requiere comprender de manera distinta los procesos de aprendizaje y los roles y actuaciones que cumplen estudiantes y profesores. Además, se precisa diseñar nuevos espacios de aprendizaje con tareas auténticas, en las que se establezcan relaciones claras entre el conocimiento y los entornos en los que se desempeñarán los futuros egresados.

Esto supone articular ambientes de aprendizajes, entendiendo a estos como los escenarios o contextos orientados a la construcción de conocimiento, en que los profesores planifican intencionalmente una serie de actividades y acciones dirigidas a propiciar comprensiones, utilizando además, recursos y estrategias que faciliten e incentiven el aprendizaje (OTAROLA, 2010)

Una de las metodologías innovadoras en el contexto de las nuevas demandas y desafíos en la formación profesional, es el aprendizaje basado en problemas (PBL). Este enfoque tiene sus orígenes en la escuela de medicina de la Universidad de McMaster Canadá (BARROWS; TAMBLYN, 1980) y nació con el objetivo de abordar el aprendizaje a través de actividades auténticas relacionadas con la adquisición de experiencia práctica. Para ello, el PBL sustenta una relación entre el aprendizaje significativo y experiencial que se traduce en cómo los estudiantes aprenden, utilizando la resolución de problemas y la reflexión sobre sus experiencias. En este sentido, el PBL tiene un doble énfasis; por un lado, ayudar a los alumnos a desarrollar estrategias y construir conocimiento (HMELO; FERRARI, 1997; KOLODNER et al., 1996), y por el otro, apoyarlos en su capacidad para ser aprendices activos y estudiantes responsables de su aprendizaje (DUCH et al., 2001).

Si bien la investigación no necesariamente ha generado marcadas diferencias entre el uso de metodologías tradicionales y el uso de PBL (DOCHY et al., 2003), sí existe evidencia de que los estudiantes de medicina logran presentar mejores rendimientos en prácticas clínicas y resolución de problemas médicos (HMELO-SILVER, 1998). En esta misma línea, Hmelo-Silver y Lin (2000) examinaron los artefactos construidos por los estudiantes durante un curso de psicología educacional, con el propósito de evaluar el desempeño de los estudiantes. Al respecto, la mayoría de ellos logró relacionar y comprender los conceptos asociados al curso, conectándolos adecuadamente con las distintas problemáticas que debieron enfrentar durante el curso. Si bien en un inicio los artefactos construidos por ellos carecían de una conexión clara, en el transcurso del curso fueron construyendo cada vez más artefactos o

trabajo más complejos y precisos, lo que demostraba una aplicación de los conceptos a la realidad.

Respecto a los beneficios de la utilización de PBL, sin duda una de las competencias asociadas a esta metodología se vincula con el aprendizaje independiente o autodirigido. Algunas investigaciones han señalado que los estudiantes se benefician a través del PBL (EVENSENS, 2000) logrando habilidades vinculadas con las estrategias de aprendizaje desplegadas y la reflexión sobre dichas estrategias. No obstante, también señalan que aquellos estudiantes con inmadurez, muy jóvenes o que no han logrado ciertos niveles básicos de autonomía para el aprendizaje, se verían poco beneficiados con cualquier metodología que implicara un trabajo menos directivo sin los andamiajes apropiados. En este sentido, aluden a las diferencias individuales, así como a las competencias de entrada de los propios estudiantes. Esto podría deberse principalmente a la complejidad en lograr la autorregulación del aprendizaje que necesariamente implica un manejo de la incertidumbre, así como el estar consciente de las estrategias que desplegamos al aprender.

En este sentido, se sugiere adecuar la metodología de acuerdo a las distintas realidades contextuales, así como al nivel de autonomía de los aprendices, considerando una serie de herramientas o mecanismos que permitan monitorear sus avances. Por ejemplo, en el sistema STEP (Programa de Formación del Profesorado Secundario; www.estepweb.org), la distintas actividades vinculadas a PBL fueron modificadas incorporándose distintas herramientas de trabajo que implicaban apoyo virtual, a distancia y presencial (STEINKUEHLER et al., 2002).

En conclusión, el PBL es una metodología que permite el desarrollo de ciertas competencias vinculadas fundamentalmente a la resolución de problemas complejos, dado que proporciona a los estudiantes oportunidades de reflexionar frente a los hechos que causan un problema, obligándolos a investigar para comprenderlo y tratar de resolverlo, logrando así potenciar su capacidad de razonamiento y flexibilidad cognitiva (HMELO; GUZDIAL, 1996). No obstante, es necesario considerar que esta metodología cuenta con limitaciones propias, que implican necesariamente considerar y diseñar estrategias docentes que permitan monitorear y apoyar con mayores andamios el aprendizaje de los estudiantes.

LA EXPERIENCIA

DISEÑO DEL AMBIENTE DE APRENDIZAJE

Las etapas

Dado que el curso se encontraba situado en el segundo semestre de tercer año de la carrera de psicología, se consideraron como competencias de entrada, los conocimientos previos que los estudiantes

habían adquirido durante la carrera. No obstante, para facilitar el abordaje de los y las estudiantes en las problematizaciones educacionales, aún sin tener muchos conocimientos psicológicos específicos, se diseñó un abordaje a la nueva metodología en dos etapas. La primera de ellas supuso un trabajo de aproximación gradual con el propósito de modelar la habilidad para la problematización de los estudiantes. Para ello, se les entregarían materiales y documentos de trabajo que mostraran ciertos elementos de la realidad educativa, como por ejemplo, resultados de mediciones nacionales en algún colegio o alguna nota de prensa que reflejara la realidad de convivencia de una institución educativa.

La segunda etapa consistiría en la entrega de un contexto problemático inicial a todos los grupos de trabajo, que deberían ir abordando sesión tras sesión. Este problema inicial contaba con información relevante y pertinente; sin embargo, se diseñó un set de materiales extras que entregaban mayores antecedentes de la problemática. Esta información extra se entregaría a los equipos de trabajo dependiendo de su progreso y necesidad, es decir, eran los propios estudiantes los que debían pedir el material, en la medida en que iban analizando la situación problemática y requiriendo mayores antecedentes para su comprensión, con el objeto de ir seleccionando y decidiendo aquellos elementos que facilitarían el diseño de la propuesta de diagnóstico que debían elaborar, como resultado final del módulo. El formato de apoyo por parte de las profesoras sería una aproximación simulada de consultoría.

Los recursos tecnológicos

Para apoyar los avances grupales y el desarrollo del trabajo colaborativo entre los estudiantes y las profesoras, se utilizó como sistema de soporte la plataforma Trello, que permite la gestión de proyectos en equipos, mediante la asignación de tareas y que cuenta con aplicación para teléfonos móviles. Esta plataforma fue utilizada con el propósito de monitorear los avances grupales e individuales y serviría como una plataforma comunicacional entre los estudiantes y las profesoras, dado que el requerimiento de información debería hacerse por esta vía. Además de ello, se les pidió a los estudiantes que utilizaran distintos dispositivos como sus teléfonos celulares, computadores personales o los computadores de los laboratorios computacionales de la Facultad de psicología.

Las evaluaciones

En términos evaluativos, se diseñaron 4 instrumentos que permitieran evaluar el progreso de los estudiantes. Dos de ellos relacionados con el producto final esperado para el módulo, que era una propuesta de diagnóstico. En este sentido, se planificaron dos entregas, la primera un avance de la propuesta diagnóstica que sería

retroalimentado por las profesoras y la segunda entrega con la propuesta final de diagnóstico y una proyección de las líneas y estrategias de intervención.

Un tercer dispositivo consistió en la calificación de la participación de los estudiantes en el sistema Trello, Esta plataforma tiene apps para distintos teléfonos móviles, lo que facilitó la respuesta en tiempo real considerando los aportes que semanalmente hicieron en el transcurso del curso. Finalmente, el cuarto dispositivo de evaluación fue una prueba, que temporalmente marcaría el final de la primera etapa y el inicio de la segunda y que tenía como propósito monitorear el avance de los aprendizajes.

PUESTA EN MARCHA DE LA EXPERIENCIA

Primera etapa

Durante las primeras semanas del curso, los estudiantes se enfrentaron a los materiales estímulo presentado por las docentes, organizados en equipos de trabajo. Frente al material, debían discutir sobre las implicancias de las problemáticas, entender el contexto en que se daban y cómo debían abordar la situación, considerando las líneas de trabajo de la psicología educacional. Al finalizar las sesiones, se realizaba un plenario sintetizando las principales ideas y alternativas exploradas en cada equipo. El seguimiento de los avances grupales e individuales se realizó en la plataforma Trello, que permitía a las docentes, además de monitorear los avances, ajustar las ayudas para cada uno de los equipos de trabajo.

La prueba

Debido a las características del aprendizaje anterior, discutido y progresivo, se decidió hacer una prueba cooperativa para evaluar el nivel de aprendizaje hasta el momento. Para preparar a los estudiantes, se les dio una secuencia de preguntas amplias días antes de la fecha de la prueba, que debían resolver. El equipo docente en el intertanto, planificó la prueba en tres páginas separadas, considerando las preguntas entregadas, sin repetirlas literalmente.

En el momento de la prueba, se les dio la consigna a los estudiantes que la prueba sería desarrollada en un formato colaborativo, para lo cual debían planificar con antelación, con qué compañeros desarrollarían cada una de las páginas. Para eso, se les dio un papel tipo taco calendario donde tenían espacio para anotar esas citas con distintas personas. Se aseguró que cada estudiante tuviese una cita de consulta en los 3 momentos necesarios.

- Para la primera cita, se les pidió a los estudiantes que se juntaran con su compañero o compañera y se les entregó una página de la prueba que constaba de 3 preguntas, una por cada subtema tratado en ese período. Los estudiantes deberían discutir las respuestas y

escribirla en conjunto, poniendo sus nombres abajo. En la medida que iban terminando, se recibía esa hoja y esperaban instrucciones.

- Para la segunda y tercera cita, los estudiantes se despedían de su compañero/a anterior y se cambiaban de ubicación para trabajar con la siguiente persona, se les entregaba la página correspondiente y la resolvían tal como la primera vez.¹

Segunda etapa

Esta etapa se desarrolló a partir de la entrega del mismo problema a todos los equipos de estudiantes. Presentado el problema, cada uno de los equipos estableció sus propias metas de aprendizaje e inició la planificación de sus acciones. A medida que iban avanzando en la comprensión de la problemática, cada equipo formulaba peticiones respecto a la información extra que debían analizar. Para ello, las profesoras se comprometían a traer el material si ellos lo pedían con suficiente antelación para la siguiente semana por medio del sistema Trello. A la siguiente sesión, los grupos traían su información genérica resuelta y el equipo docente traía la información particular pedida. En sesión, los grupos leían la información nueva, comprendían o resolvían sus dudas y planificaban las siguientes metas. Las dudas comunes se resolvían en plenario y las dudas particulares, sólo con el grupo involucrado, se enfrentaban de manera presencial y/o virtual, a través del sistema de seguimiento.²

RESULTADOS

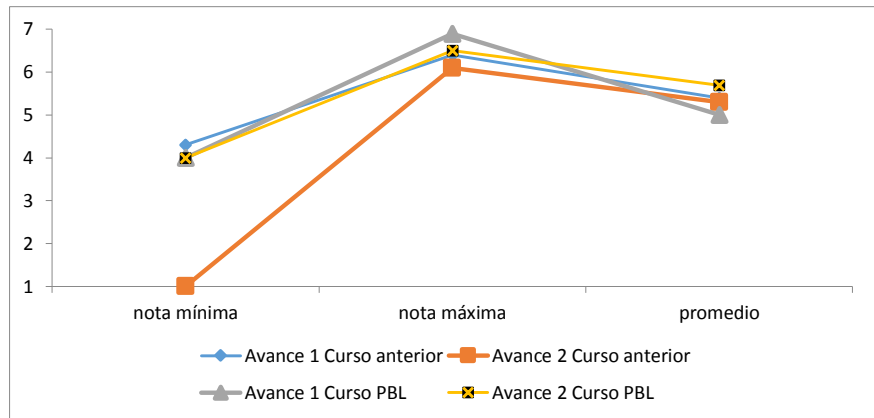
Retomando el objetivo principal de la inclusión de esta innovación, que consistía en desarrollar capacidades en los estudiantes, vinculadas con la competencia del dominio educacional del perfil de egreso “Diagnosticar y evaluar, desde la psicología educacional, a distintos actores del sistema educativo de manera pertinente”, la experiencia innovadora fue exitosa. En este sentido, los estudiantes lograron planificar y justificar proyectos de investigación – acción, diagnóstico y/o evaluación para la psicología educacional chilena, cumpliendo con criterios asociados a la responsabilidad social. En relación a ello, los principales logros observados se vincularon al desempeño de los estudiantes, participación en el aula, capacidad de planificación, capacidad de problematización y autonomía en la búsqueda de información.

Respecto al desempeño obtenido por los estudiantes, se identificó una leve mejora en los desempeños de calificaciones, comparándolos con versiones anteriores del curso, tal y como se observa en la Figura 1.

¹ Un registro virtual del progreso de la prueba, la preparación desde los y las estudiantes y su reacción al finalizarla está en <<http://storify.com/tcanaleso/prueba-de-psicologia-educacional-1/>>.

² Un ejemplo de trabajo grupal está disponible en <<https://trello.com/b/YuOjwWph>>.

FIGURA 1
DISTRIBUCIÓN DE LAS CALIFICACIONES EN LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN, CONSIDERANDO EXPERIENCIA CON PBL Y SIN PBL



Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, si bien los estudiantes en el avance 1 de su propuesta obtuvieron buenas calificaciones, no mejoraron en el segundo avance (en esta versión, las calificaciones sobre el primer avance fueron variadas y buenas, en tanto en el segundo avance todos los equipos presentaron una mejora en sus calificaciones). La reflexión que surge frente a esto, se vincula con el hecho de que los estudiantes mejoraron sus desempeños iniciales, incorporando reflexión y trabajo a sus productos. Además, en esta versión, no hubo estudiantes que necesitaran otra oportunidad para recuperar nota, por lo que todos los estudiantes aprobaron el curso, a diferencia de versiones anteriores.

En relación a la asistencia y participación en sesión del módulo, esta fue sustancialmente mejor bajo este formato de trabajo. Al ser ésta la instancia de chequeo con el progreso esperado y de recepción de información, era absolutamente crucial para cada grupo el contar con a lo menos un integrante del equipo en las sesiones presenciales. En este sentido, cada equipo autorreguló su participación en dichas sesiones.

En tercer término, la experiencia permitió conocer, estimular y seguir el progreso del trabajo autónomo de los y las estudiantes. Al tener una plataforma dedicada a la gestión de proyectos, el equipo docente pudo a cualquier momento conocer el progreso de cada persona, el cumplimiento de sus responsabilidades y la calidad de aporte al grupo. Por otro lado, los sistemas de retroalimentación fueron más expeditos y oportunos, permitiendo monitorear los logros de aprendizaje.

Finalmente, la capacidad de problematizar y gestionar sus propias fuentes de información en los estudiantes que se comprometieron con el estilo de trabajo, fue altamente favorable. En relación a ello y considerando la autoevaluación interna realizada al final del semestre, se recogieron las siguientes afirmaciones hechas por los estudiantes, “este módulo no nos enseña materia, nos enseña a pensar”, o “nosotros no estamos

acostumbrados a buscar información, sino que nos den la materia lista para estudiar; una vez que uno se acostumbra, aprende bien". Esto no implicó que un porcentaje de estudiantes se sintiera "a la deriva" o con la necesidad de instrucciones más concretas para ir progresando, como consta en la evaluación docente institucional *"la metodología del módulo fue un poco chocante, gracias por eso"*.

CONCLUSIONES

Indudablemente, el esfuerzo por generar ambientes de aprendizaje donde los y las estudiantes sean los ejes articuladores del ritmo y la calidad, se presenta como un desafío para la actual docencia universitaria, que conjugada con la necesidad de articular los itinerarios formativos en competencias, implican repensar las estrategias metodológicas y recursos utilizados para lograr desplegar métodos de enseñanza proactivos (MORA, 2004).

En un primer punto, esto implica que el profesor debe lograr devolver a sus estudiantes el poder del autoaprendizaje, rompiendo así esquemas aprendidos durante la formación primaria y secundaria, la que de una u otra forma se comporta de manera más tradicional.

Un segundo punto complementario al anterior, es que esta experiencia innovadora permitió incentivar a que los y las estudiantes se comprometieran con su trabajo, logrando ser más activos, partícipes y autoconducentes. En este sentido, el resultado observado condice con las experiencias descritas en otros trabajos (DUCH et al., 2001) que también han identificado aprendices más activos y responsables con su proceso de aprendizaje al utilizar esta metodología.

Por tanto, al diseñar ambientes de aprendizaje se debe considerar que los ritmos de avance del currículum no están determinados a priori por la cantidad de material que se da a leer en una clase expositiva, sino más bien por las propias necesidades de aprendizaje de quienes enfrentan el trabajo y la capacidad de resolver las necesidades que tiene el grupo como unidad compleja. Al respecto, es importante contar con sistemas de monitoreo que permitan dar respuesta oportuna y actuar como verdaderos andamios para los aprendices. En este sentido, contar con plataformas interactivas como Trello, significó para las profesoras contar con información para ir ajustando las ayudas pedagógicas al proceso.

La literatura plantea una multiplicidad de beneficios a la posición activa de un/a estudiante en un entorno de aprendizaje basado en problemas, entre los que se cuentan la significación del aprendizaje, el desarrollo de habilidades sociales instrumentales y metacognitivas, y sobre todo, la capacidad de monitorear el aprendizaje de forma autónoma. Estas habilidades son altamente requeridas tanto en el

contexto académico como en el profesional (TOBON et al., 2006), por lo que cualquier esfuerzo que permita pronosticar mejores resultados se considera una inversión.

En este sentido, esta experiencia innovadora en la formación de psicólogos en el área educacional logró resultados favorables bajo la óptica del equipo docente, en relación a la calidad de los aprendizajes generados por los y las estudiantes, la capacidad de problematizar un entorno complejo, y el aprovechamiento de sus habilidades desde los primeros productos hasta las últimas evidencias de su aprendizaje. Desde el punto de vista de los y las estudiantes, para quienes fueron capaces de tomar el desafío y acomodar su funcionamiento cognitivo a crear en vez de recibir, les resultó distintivamente enriquecedor. Ello no quiere decir que todos los estudiantes se hayan beneficiado de tal experiencia, dado que para algunos el trabajo resultó sorprendentemente extraño e inquietante, dificultándose su capacidad de utilizar herramientas de enfrentamiento para resolver las tareas. Frente a esto, es necesario repensar que es necesario incluir otras estrategias o andamios para favorecer el aprendizaje y el desarrollo de competencias para todos los/las estudiantes.

Como palabras finales, asumimos que si favorecer competencias implica ayudar a movilizar recursos externos e internos para resolver problemas situados en el contexto profesional disciplinar, entonces una mezcla de aprendizaje basado en problemas, aprendizaje cooperativo y proyectos, como en esta experiencia, debería ser una de las configuraciones más potentes para lograrlo.

REFERENCIAS

BARROWS, Howard; TAMBLYN, Robyn. *Problem-based learning: an approach to medical education*. New York: Springer, 1980.

DÍAZ-BARRIGA, Frida; LUGO, Elisa. Desarrollo del currículo. In: _____. *La investigación curricular en México: la década de los noventa*. México: COMIE, 2003. cap. 2, p. 63-123.

DOCHY, Filip et al. Effects of problem-based learning: a meta-analysis. *Learning and Instruction*, v. 13, n. 5, p. 533-568, 2003.

DUTCH, Barbara J.; GROH, Susan E.; ALLEN Deborah E. *The power of problem-based learning*. Virginia: Stylus, 2001.

EVENSEN, Dorothy. Observing self-directed learners in a problem-based learning context: two case studies. In: EVENSEN, Dorothy; HMELO, Cindy (Org.). *Problem-based learning: a research perspective on learning interactions*. Mahwah: Erlbaum, 2000. p. 263-298.

GONZÁLEZ, Julia; WAGENAAR, Robert. Student workload, teaching methods and learning outcomes: the tuning approach. In: _____. *Tuning educational structures in Europe*. Universities' contribution to the Bologna process. An introduction. Bilbao and Groningen: Universidad de Deusto, 2006. p. 82-89.

HMELO-SILVER, Cindy. Problem-based learning: effects on the early acquisition of cognitive skill in medicine. *The Journal of the Learning Sciences*, v. 7, n. 2, p. 173-208, 1998.

- HMELO-SILVER, Cindy; FERRARI, Michael. The problem-based learning tutorial: cultivating higher order thinking skills. *Journal for the Education of the Gifted*, v. 20, n. 4, p. 401-422, 1997.
- HMELO-SILVER, Cindy; GUZDIAL, Mark. Of black and glass boxes: scaffolding for learning and doing. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON LEARNING SCIENCES. ICLS '96. Evanston, IL, 1996, Illinois, *Proceedings...* Illinois: ISLS, 1996. p. 128-134.
- HMELO-SILVER, Cindy; LIN, Xiaodong. The development of self-directed learning strategies in problem-based learning. In: EVENSEN, Doroty; HMELO, Cindy (Org.). *Problem-based learning: a research perspective on learning interactions*. Mahwah: Erlbaum, 2000. p. 227- 250.
- HUBER, Günter. Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación*, número extraordinario, p. 59-8, 2008.
- JULIÁ, María Teresa. Formación basada en competencias: aportes a la calidad de los aprendizajes en la formación de psicólogos. In: CATALÁN, Jorge (Org.). *Psicología educacional. Proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones*. La Serena: Editorial Universidad de la Serena, 2011. p 245-269.
- KOLODNER, Janet; HMELO-SILVER, Cindy; NARAYANAN, Hari. Problem-based learning meets case-based reasoning. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON LEARNING SCIENCES. ICLS '96. Evanston, IL, 1996, Illinois, *Proceedings...* Illinois: ISLS, 1996. . *Proceedings...* 1996. p. 188-195.
- MORA, José-Ginés. La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 35, p. 13-37, 2004.
- MOYANO, Emilio; VÁSQUEZ, Marcela; FAUNDEZ, Fabiola. Cambios en el modelo educativo universitario: desafíos culturales, curriculares y de gestión. In: CONSEJO DE RECTORES DE LAS UNIVERSIDADES CHILENAS (Org.). *Innovación curricular en las universidades del Consejo de Rectores: reflexiones y procesos en las universidades del Consejo de Rectores. Prácticas internacionales*. Chile: Nuevaamérica, 2012. p. 87-108.
- OTÁLORA, Yenny. Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias en la infancia. *CS*, v. 5, p. 71-96, 2010.
- PEY, Roxana; CHAURIYE, Sara; CHIUMINATTO, Pablo. Formación general en la Universidad de Chile: innovando en la docencia de pregrado. *Revista Calidad en la Educación*, v. 17, p. 39-49, 2002.
- POZO, Ignacio. *Aprendices y maestros: la nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza, 2005.
- STEINKUEHLER, Constance et al. Cracking the resource nut with distributed problem-based learning in secondary teacher education. *Distance Education*, v. 23, n. 1, p. 23-39, 2002.
- TOBÓN, Sergio et al. *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Magisterio, 2006.

CAROLINA ITURRA HERRERA

Profesora de la Facultad de Psicología, Universidad de Talca, Talca, Chile
citurra@utalca.cl

TATIANA CANALES OPAZO

Directora de Innovación y Evaluación Curricular, Universidad Viña del Mar,
Viña del Mar, Chile
tcanales@uvm.cl

INTEGRALIDADE E INTERSETORIALIDADE NAS PRÁTICAS PSICOLÓGICAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

BIBIANA ALTENBERND

MARIANA BARCINSKI

HELENA SALGUEIRO LERMEN

RESUMO

Este artigo é um relato de experiência do projeto de extensão realizado com familiares de mulheres encarceradas em uma penitenciária feminina. O objetivo era disponibilizar um espaço de acolhimento para as pessoas que realizavam visitas naquela instituição. Percebemos que os familiares experimentavam a falta ou a fragilidade de redes de apoio social. Neste trabalho, apresentamos três histórias de mães que acompanham o encarceramento de suas filhas. Tais histórias apontam a necessidade de articulação com a rede e evidenciam as limitações da formação em Psicologia, usualmente focada no indivíduo descolado de seu contexto social. A discussão proposta corrobora a necessária adoção dos princípios de integralidade e intersectorialidade nas práticas em Psicologia, demandando mudanças em nossa formação.

INTEGRALITY AND INTERSECTORIALITY IN PSYCHOLOGICAL PRACTICES: AN EXPERIENCE REPORT

ABSTRACT

This article is an experience report of the extension project conducted with families of incarcerated women in a female prison. The goal was to provide a space to receive people visiting their relatives in that prison. We noticed that many family members experienced the lack or the frailty of social support networks. This study presents three stories of mothers who followed the incarceration of their daughters. These stories point to the need for an articulated action with these networks, and show the limitation of Psychology education, usually focused on the individual removed from his/her social context. The discussion reinforces the need to adopt the principles of integrality and intersectoriality in psychological practices, demanding changes in our education.

PRISON • FAMILY • PSYCHOLOGY • INTERDISCIPLINARITY

INTEGRALIDAD E INTERSECTORIALIDAD EN LAS PRÁCTICAS PSICOLÓGICAS: UN RELATO DE EXPERIENCIA

RESUMEN

Este artículo es un relato de experiencia del proyecto de extensión realizado con familiares de mujeres encarceladas en una penitenciaría femenina. Su objetivo era ofrecer un espacio de acogida para las personas que realizaban visitas a aquella institución. Percibimos que los familiares experimentaban la falta o la fragilidad de redes de apoyo social. En este trabajo presentamos tres historias de madres que acompañan el encarcelamiento de sus hijas. Tales historias señalan la necesidad de articularse con la red y ponen de manifiesto las limitaciones de la formación en Psicología, que usualmente enfoca el individuo fuera de su contexto social. La discusión propuesta corrobora la necesaria adopción de los principios de integralidad e intersectorialidad en las prácticas en Psicología, demandando cambios en nuestra formación.

PRISIÓN • FAMILIA • PSICOLOGÍA • INTERDISCIPLINARIEDAD

EM NOVEMBRO DE 2013, INICIAMOS UM PROJETO DE EXTENSÃO COM FAMILIARES DE mulheres encarceradas em uma penitenciária feminina de Porto Alegre. O projeto tinha como principal objetivo disponibilizar um espaço de escuta e acolhimento para pessoas que visitavam algum membro familiar naquela instituição. Embora não fosse um pré-requisito para a participação, os familiares atendidos eram em sua maioria aqueles que faziam suas primeiras visitas. Portanto, tratava-se de pessoas com pouca ou nenhuma experiência no contexto prisional, lidando com os múltiplos impactos do encarceramento de um membro familiar.

Este projeto de extensão, sobre o qual versaremos especificamente adiante, é resultante de pesquisa previamente conduzida pelo Grupo de Pesquisa Violência, Gênero e Subjetividades Contemporâneas, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. A referida pesquisa, intitulada “O significado do encarceramento para famílias de mulheres na prisão: possibilidades de reconstrução da rede de apoio social”, tinha como objetivos investigar o significado atribuído pelos familiares à criminalidade e ao encarceramento feminino, bem como entender de que forma esses significados poderiam abalar as possibilidades de manutenção e/ou rompimento das redes de apoio social às mulheres presas. Além disso, procurávamos compreender o impacto material e emocional decorrente do rompimento natural de vínculos imposto pelo encarceramento.

Durante o período de abril a setembro de 2013, entrevistamos 20 familiares de mulheres presas em duas penitenciárias exclusivamente femininas do estado do Rio Grande do Sul. Um dos resultados da pesquisa que mais nos chamou a atenção foi a recorrente menção, por parte dos familiares, das dificuldades de adaptação à nova rotina pós-encarceramento. Além do estresse natural de terem que se adaptar a um ambiente desconhecido (com regras e rotinas próprias), as famílias pareciam inseguras quanto ao funcionamento da instituição prisional. Somavam-se a esses estressores o trauma, a tristeza e o desamparo advindos da experiência de ter um parente encarcerado, situação que obviamente impunha mudanças na configuração familiar previamente estabelecida. As privações afetivas e materiais, bem como as dificuldades e humilhações impostas pela instituição prisional surgiram no discurso dessas pessoas como obstáculos em suas tentativas de manter a visitação aos membros familiares presos. Ademais, a vergonha e o constrangimento advindos do reconhecimento da prática criminosa feminina faziam com que esses indivíduos se engajassem em tentativas de justificar, compreender e desculpar suas filhas, mães e esposas encarceradas.

As entrevistas conduzidas nas filas ao lado de fora das penitenciárias em dias de visitação delineavam espaços de troca de experiências entre familiares, de desabafos pessoais e de acolhimento às dúvidas, às ansiedades e às tristezas resultantes de uma vivência compartilhada. Foi primordialmente a percepção da falta de apoio e de informação, bem como do impacto emocional ocasionado pela prisão de um familiar que motivou a proposição de um projeto de acolhimento às famílias de mulheres encarceradas em uma penitenciária de Porto Alegre.

O PROJETO DE EXTENSÃO

Entendendo o encarceramento como propulsor do rompimento de vínculos de toda natureza – familiar, social, profissional e afetiva – e partindo do pressuposto de que a família é um elemento fundamental na rede de apoio social de mulheres encarceradas (MEDEIROS, 2010), o projeto aqui relatado teve como principal objetivo proporcionar uma alternativa, por meio do acolhimento dos familiares, para amenizar o impacto causado pelo encarceramento. Após a etapa de estruturação do projeto, apresentamos nossos objetivos e a proposta de intervenção à direção da instituição, que prontamente autorizou sua condução nas dependências da referida penitenciária.

O projeto foi realizado de novembro de 2013 a janeiro de 2014 em uma sala de atendimento disponibilizada para o grupo pela direção da penitenciária. Os acolhimentos eram realizados uma vez por semana, nos turnos da manhã e da tarde, nos horários determinados pela instituição para

o cadastro do familiar no Sistema de Informações Penitenciárias – InfoPen. Esse registro é feito em um banco de dados por agentes penitenciários e tem como objetivo coletar as informações dos familiares para o controle da rotatividade, da situação prisional e da população carcerária (BRASIL, 2006). Para os familiares, a efetivação do registro garante a autorização para a entrada na penitenciária em dias de visita.

Em função de os acolhimentos terem sido realizados nos dias do cadastro, em muitas ocasiões esse momento representava o primeiro contato do familiar com a instituição prisional. Questões relacionadas às regras e normas da penitenciária tornavam-se significativamente presentes nesse momento. Tratava-se de pessoas com pouca ou nenhuma experiência no contexto prisional e que precisavam lidar com os múltiplos impactos do encarceramento de um membro familiar. No total, foram atendidas 68 pessoas, 25 do sexo masculino e 43 do sexo feminino, sendo a maioria delas mães, amigas, filhos e filhas das mulheres presas naquela penitenciária.

A equipe responsável pelos acolhimentos era constituída por 12 integrantes, incluindo a psicóloga coordenadora do grupo, alunas de graduação, mestrado e doutorado, que se revezavam semanalmente em duplas para melhor conduzir os encontros com os familiares e otimizar o potencial de acolhimento. Os encontros duravam 30 minutos em média, sendo a duração de cada um deles determinada pela necessidade de escuta, disponibilidade de tempo e interesse das pessoas para conversarem com a equipe. Os acolhimentos podiam ser realizados individualmente ou em grupo, quando mais de um familiar nos era encaminhado pela equipe de segurança da penitenciária.

A participação das pessoas no projeto era voluntária, não sendo apresentada como uma imposição nossa ou da instituição. Portanto, desde o início percebemos que a qualidade de nossa interação e comunicação com a equipe de segurança do local era de extrema importância, já que, ao realizar o projeto, passamos a estabelecer uma parceria com esses profissionais, responsáveis pelo encaminhamento dos familiares. Com o passar do tempo, nos tornamos reconhecidas pela equipe do local pelo trabalho que desenvolvíamos e por sua relevância.

Como essa instituição prisional já disponibilizava um folheto informativo para orientação dos familiares acerca de sua rotina, partimos desse material para a confecção de um folheto próprio do projeto, em que as informações foram reescritas em uma linguagem e disposição gráfica mais acessíveis. Portanto, nos apropriamos das informações institucionais para melhor conduzirmos os esclarecimentos de possíveis dúvidas. O folheto serviu, ainda, como um instrumento de aproximação aos familiares, uma vez que nos colocávamos como potenciais “tradutoras” das regras institucionais às pessoas que visitavam parentes naquela penitenciária.

Além da falta de conhecimento sobre o funcionamento da instituição prisional, essas pessoas careciam de atenção, de uma escuta sensível ao sofrimento psíquico, assim como de encaminhamentos a serviços que atendessem a suas demandas práticas, tais como a solicitação de benefícios socioassistenciais e orientações jurídicas sobre os processos das familiares presas. Muitas não tinham com quem contar como suporte emocional e enfrentavam dificuldades para acessar serviços dos quais necessitavam, como assistência jurídica, atendimento psicológico e assistência social.

Nesse sentido, a experiência do projeto desencadeou diversos questionamentos no grupo de pesquisa acerca de nosso papel ao realizarmos esses acolhimentos. Começamos a nos perguntar sobre como e até onde poderíamos ajudar os familiares, à medida que percebíamos a limitação de nossa atuação como profissionais e alunas em formação da área da Psicologia.

Para compreendermos a realidade dos familiares, as dificuldades e o sofrimento que expressavam nesses encontros, precisávamos entender o impacto do encarceramento para pessoas e famílias historicamente alijadas do acesso a direitos sociais básicos. Entendemos, já de início, que qualquer expressão individual efetuada em nossos atendimentos somente seria dotada de sentido se compreendêssemos a realidade das pessoas, antes e depois da experiência de encarceramento de um membro familiar. Nesse sentido, os acolhimentos individuais suscitaram a necessidade de conhecimento sobre a população por nós acolhida, especialmente em suas especificidades sociais, culturais e econômicas.

Em virtude de nossa capacidade teórica e de nosso treinamento na ocasião do projeto de acolhimento, a escuta que oferecíamos tinha um foco muito mais evidente no sofrimento psíquico advindo do impacto do recém-encarceramento de um membro familiar. Como alunas e profissionais de um grupo de pesquisa que se ocupa com temas relacionados ao sistema prisional feminino, nos sentíamos preparadas para escutar essas famílias naquilo que elas traziam de dificuldades na relação com o sistema prisional – da delicada interface com a segurança à falta de informação acerca das complexas regras institucionais. Assim, entendemos nossa escuta como focada no sujeito, em seu sofrimento e na provisão de informações necessárias ao melhor convívio na nova situação em que se encontravam. O que discutiremos a seguir, no escopo do presente trabalho, é que tal escuta se mostrou útil, porém insuficiente às complexas demandas dos familiares.

O ENCARCERAMENTO DA POBREZA

De acordo com dados do Conselho Nacional de Justiça – CNJ –, há 560.000 pessoas privadas de liberdade atualmente no país (BRASIL, 2014).

A descrição da população prisional caracteriza a maioria desses indivíduos como jovens entre 18 e 29 anos, negros ou pardos, pobres, tendo como escolaridade o ensino fundamental incompleto (BRASIL, 2012).

Quanto ao encarceramento feminino, os índices apontam um aumento de 42% no número de mulheres presas no Brasil entre 2007 e 2012, quando mais de 35.000 mulheres encontravam-se encarceradas no país (BRASIL, 2012). O perfil dessas mulheres nos permite defini-las como jovens, tendo em média 30 anos de idade, com baixa escolaridade, negras ou pardas, solteiras e com histórias de rupturas dos vínculos familiares.

O cenário atual do sistema prisional aponta o fato, não surpreendente, de que as prisões brasileiras estão ocupadas majoritariamente por pessoas pobres, marcadas por diversas vulnerabilidades e historicamente excluídas do acesso aos direitos sociais básicos, como saúde, assistência social, educação e emprego. Acerca da criminalização de certa parcela da população, Coimbra (2006) denuncia a existência de uma construção histórica e social que associa a pobreza à criminalidade e à periculosidade. O nexos causal estabelecido entre a pobreza e uma suposta propensão natural à violência foi sendo forjado ao longo do século XX, legitimado por teorias eugenistas e higienistas que sustentam a tese de uma periculosidade inata dos pobres.

Wacquant (1999) afirma que o sistema prisional apresenta-se como um suposto recurso para a contenção da violência urbana e dos desviantes da ordem pública. O autor ressalta a instauração de um paradoxo, em que se pretende remediar a violência com investimentos no setor policial e carcerário, em vez de focar as desigualdades sociais e econômicas, sendo estas as causas do aumento desenfreado da insegurança em nações contemporâneas. É principalmente em países caracterizados por ampla desigualdade de oportunidades e condições de vida que a penalidade neoliberal se instaura com força e potencializa o aumento da violência criminal. O privilegiado investimento em mecanismos repressivos e em instituições punitivas representa, portanto, a escolha de uma solução penal para problemas sociais, como a desigualdade de acesso aos serviços e às políticas públicas, por exemplo.

Rauter (2007) entende a prisão como um mecanismo de controle social no panorama capitalista contemporâneo. Nessa instituição encontramos o fortalecimento e a intensificação de práticas coercitivas e punitivas, enquanto o ideal de recuperação torna-se decadente. A autora define como “dispositivo da criminalidade” (RAUTER, 2007, p. 42) a engrenagem social que articula poderes como os da legislação vigente, da instituição prisional e da mídia, que produzem estigmas e disseminam a impotência e o medo atrelados à criminalidade. Trata-se da instauração de uma lógica dicotômica entre o bem e o mal, de um verdadeiro confronto entre indivíduos bons, honestos, que devem ser protegidos

de bandidos maus e, portanto, merecedores do encarceramento e da punição.

Ao nos voltarmos para a análise do projeto ora apresentado, devemos considerar que o sofrimento dos familiares acolhidos não pode ser dissociado da conjuntura social mais ampla, em que o encarceramento de determinada população se configura como recurso privilegiado para lidar com problemas sociais. As pessoas privadas de liberdade, assim como seus familiares, são, em geral, oriundas de uma classe social menos favorecida, que vivencia historicamente a exclusão em virtude do acesso restrito a direitos sociais. Desse modo, o sofrimento psíquico identificado nos acolhimentos não pode ser desatrelado das questões concretas e objetivas que caracterizam a vida de determinados grupos sociais.

O IMPACTO DO ENCARCERAMENTO PARA OS FAMILIARES

O impacto do encarceramento é sentido não apenas pela pessoa presa, mas também – e de forma peculiar – por seus familiares. De acordo com Silva e Magalhães (2007), uma das consequências do aprisionamento para os familiares é o sentimento de exclusão moral, que diz respeito aos estigmas vivenciados pelos familiares por terem um ente preso. Os autores destacam não apenas o penoso cotidiano advindo do encarceramento, mas os efeitos extramuros que este provoca nos familiares, que podem sofrer represálias, ser vítimas de discriminação ou marcados socialmente pela desconfiança no ambiente onde vivem. O estigma depositado nos familiares de presos é igualmente apontado por Buoro (1998). Segundo a autora, o julgamento moral destinado originalmente ao preso é estendido à família, que é reconhecida pela sociedade como potencialmente perigosa e não confiável.

Outro importante impacto que o aprisionamento gera na família é de caráter financeiro: após o encarceramento de um ente, é comum que haja queda da renda familiar, fato que se agrava quando o indivíduo preso atuava como o provedor principal da família. Além disso, o encarceramento gera gastos antes inexistentes, tais como o custo do transporte para o deslocamento em dias de visitação e a compra de comida e de materiais de higiene para a pessoa privada de liberdade (SILVA; MAGALHÃES, 2007).

Como nos afirma Klein (2004), diante do encarceramento de um de seus membros, a família se vê em uma situação que altera sua configuração e sua forma de organização. Uma pesquisa de Frinhani e Souza (2005), por exemplo, apontou mudanças específicas no contexto familiar após a prisão de mulheres, quando os filhos passaram a morar e a ser criados por parentes, ou filhos mais velhos assumiram os cuidados dos irmãos mais novos.

A necessidade de reestruturação e reorganização familiar imposta pela prisão de um ente evidenciou, nos acolhimentos realizados no âmbito de nosso projeto, a fragilidade das redes de apoio daquelas famílias. Muitas não tinham parentes, amigos ou vizinhos que pudessem auxiliá-las na nova tarefa introduzida em suas rotinas, a saber, efetivar a visitação e a manutenção de um familiar na prisão. Portanto, as dificuldades resultantes dessa nova responsabilidade eram intensificadas pela ausência ou fragilidade de uma rede social de apoio, constituída pelo conjunto de pessoas e instituições percebidas pelos indivíduos como significativas (BRITO; KOLLER, 1999).

A falta ou a desarticulação da rede de apoio em torno dos familiares nos sinalizou uma importante limitação de nosso trabalho, uma vez que percebíamos a necessidade de uma intervenção articulada com os serviços da rede. As dificuldades para a manutenção das visitas seriam, em muitos casos, minimizadas se esses familiares tivessem acesso a serviços, benefícios e equipamentos de saúde, educação e assistência social, por exemplo. No entanto, o encaminhamento e a vinculação dos familiares à rede estavam fora do escopo original do projeto.

Para além das limitações práticas – não estarmos habilitadas e autorizadas a realizar encaminhamentos à rede de atendimento –, o foco eminentemente individual de nosso acolhimento nos apontou ainda outro complicador em nossa atuação. Tratava-se de uma perspectiva limitada de sujeito e de sofrimento psíquico com a qual estávamos trabalhando, contrariando a noção de um sujeito integral, cujos processos de saúde e de doença são igualmente condicionados por fatores sociais. Portanto, dois conceitos centrais na literatura acerca das políticas públicas e da atuação dos profissionais nesse âmbito começaram a reverberar nas críticas a nosso próprio projeto de extensão: o de integralidade e o de intersectorialidade.

INTEGRALIDADE E INTERSETORIALIDADE EM PSICOLOGIA

Na década de 1980, com o início da atuação do psicólogo no serviço público brasileiro, novos desafios se apresentaram a esses profissionais, colocando em xeque a adequação de teorias e de práticas que historicamente caracterizam a Psicologia como disciplina que enfatiza o sujeito de forma individualizada em seus processos de autodeterminação (SCARPARO; GUARESCHI, 2007). Em meio ao processo de redemocratização do país, após longo período de ditadura, surgiam no Conselho Federal e nos Conselhos Regionais de Psicologia as problematizações acerca do papel e da responsabilidade social da categoria.

Foi a partir do questionamento sobre a relação entre a atuação da Psicologia e a realidade social que os psicólogos se engajaram socialmente (YAMAMOTO; OLIVEIRA, 2010), sendo um exemplo desse

engajamento a participação ativa dos psicólogos no Movimento da Luta Antimanicomial (BOCK, 1999). Desde então a Psicologia como ciência e profissão vem sendo confrontada com a necessidade de se rever, especialmente no que se refere ao compromisso social e à inserção dos psicólogos na sociedade.

A partir da instituição do Sistema Único de Saúde – SUS –, em 1988, a categoria vem buscando atrelar o fazer psicológico aos princípios de universalidade, equidade, integralidade e participação social, não apenas no âmbito da saúde, como também na assistência social (SCARPARO; GUARESCHI, 2007). Acerca da integralidade, Mattos (2006) aponta a forma como tal conceito amplia as possibilidades de entendimento das necessidades de saúde de um grupo populacional, ao teorizar sobre os determinantes sociais presentes nos processos de saúde e doença. Atuar segundo o princípio de integralidade implica uma abertura dos profissionais para o diálogo e uma recusa à postura reducionista e à objetivação dos corpos, ampliando as percepções acerca do que constitui as necessidades dos grupos sociais. Portanto, é em sua integralidade – caracterizada por determinantes biológicos, psicológicos e sociais – que os indivíduos devem ser atendidos pelos serviços públicos.

A condição de integralidade do sujeito nos remete à incompletude das instituições e, por consequência, à importância de um trabalho intersetorial. De acordo com o Conselho Federal de Psicologia (2012), as intervenções do psicólogo devem estar articuladas a parcerias, a ações de modo unificado e complementar, buscando uma integração do trabalho em rede. Essa articulação deve ser preconizada desde a formação dos futuros psicólogos, nos cursos de graduação, enfatizando a não fragmentação dos indivíduos e, portanto, a insuficiência de qualquer olhar unidisciplinar sobre suas demandas.

Entretanto, ainda há um longo percurso a ser trilhado pela profissão, conforme nos mostra, por exemplo, um levantamento sobre o perfil das faculdades e instituições universitárias que oferecem o curso de Psicologia no Brasil (LISBOA; BARBOSA, 2009). Esse estudo constatou um amplo e acelerado crescimento da quantidade dos cursos de graduação da área, principalmente a partir dos anos 1990. Porém, o cenário delineado na pesquisa destacou a necessidade de adotar providências imediatas para assegurar que ao grande número de cursos sejam associadas e garantidas medidas de qualidade do ensino. Para tanto, é imprescindível uma formação voltada para o desempenho profissional atrelado à responsabilidade social do psicólogo, exigida mais do que nunca pela conjuntura atual.

É necessário, por parte das instituições formadoras, um compromisso de viabilizar a reflexão sobre as práticas contemporâneas da profissão e o empenho com uma formação que prepare o futuro psicólogo para uma prática pautada na ética e na adequação das demandas de

trabalho que se apresentam na contemporaneidade. Há a premência, portanto, de construção de teorias, metodologias e intervenções sensíveis à realidade social. Para tal, os alunos em formação precisam adquirir amplo conhecimento sobre as políticas públicas, por exemplo, bem como desenvolver a capacidade de refletir e discutir criticamente sobre seu papel como agentes de transformação social (LISBOA; BARBOSA, 2009; PAIVA; YAMAMOTO, 2010; SENRA; GUZZO, 2012).

Tal transformação das práticas psicológicas é preconizada pelo Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas – CREPOP –, do Conselho Federal de Psicologia (2012). O Centro surge a partir da ampliação da atuação da Psicologia na esfera pública e tem como objetivo qualificar a atuação do psicólogo no âmbito das políticas públicas, afirmando o compromisso desse profissional com uma perspectiva ampliada do fenômeno psicológico. Em seus documentos, o CREPOP enfatiza que o trabalho dos psicólogos deve ser realizado com vistas à transformação das condições de vida da população.

Versando especificamente sobre a atuação do psicólogo nas políticas de assistência social, Oliveira (2012) afirma que, em qualquer prática do psicólogo no cenário atual, é exigido dele um trabalho engajado, não somente sustentado pelo conhecimento da política e das diretrizes a ela associadas, mas também por conhecimentos que se situam além do escopo teórico que a Psicologia inicialmente determina como seu. Requer-se uma mudança na cultura profissional da Psicologia, que deve criar novos conhecimentos e uma aplicabilidade teórico-técnica que rompa com os ciclos mantenedores da pobreza, da desigualdade e da injustiça social. O compromisso ético da profissão deve ser a superação da desigualdade, por meio de práticas profissionais que respeitem os limites da ciência psicológica e que utilizem suas potencialidades em favor da justiça social, do resgate e do cumprimento dos direitos humanos.

É justamente a importância da adoção de práticas interdisciplinares, intersetoriais e articuladas que é enfatizada nas histórias que descrevemos a seguir. Elas ilustram a necessidade de uma escuta sensível voltada a um indivíduo socialmente situado. Os acolhimentos apresentados adiante – realizados no âmbito do projeto de extensão com os familiares de mulheres encarceradas – foram registrados em diários de campo produzidos por diferentes integrantes do projeto. Os nomes das participantes são fictícios e qualquer informação que pudesse identificá-las foi alterada na descrição e discussão que segue.

A HISTÓRIA DE ANA

No primeiro dia do projeto de acolhimento, conhecemos Ana, de 58 anos, que está acompanhada por uma sobrinha, de aproximadamente 30 anos de idade. Quando ela entra na sala do projeto, nos apresentamos

e informamos que estamos ali para escutarmos sua situação e para tentarmos ajudá-la em suas dúvidas e incertezas.

Ana, nitidamente emocionada, conta que sua filha está presa há quatro meses. Como está na penitenciária para fazer a carteira de identificação que autoriza a entrada na instituição, ela afirma não ter visitado sua filha durante esse período.

Ana é mãe de cinco filhos, mora em um bairro popular da capital, onde trabalhava com reciclagem de lixo nas ruas. Porém, em razão de um enfisema pulmonar precisou parar de exercer essa atividade. Sua única renda atual provém de um benefício do governo no valor de R\$ 140,00, com o qual sustenta sua família e sua casa. Em seu discurso, ela afirma aguardar completar 60 anos para se aposentar em função da idade.

A familiar retira do benefício social que recebe a quantia para adquirir os insumos necessários à filha presa, incluindo itens de alimentação. Durante o acolhimento, ela nos conta que com frequência aciona amigos e vizinhos em busca de ajuda; acredita ser “abençoada” por ter pessoas a sua volta que a amparam. Em relação à visita na prisão, relata se sentir assustada por estar em uma penitenciária, especialmente diante da possibilidade de se submeter à revista íntima. Para ela, esse procedimento representa uma situação muito temida, constrangedora e humilhante, para a qual considera não estar emocionalmente preparada. Por esse motivo, um de seus filhos assumiu originalmente a responsabilidade de levar os insumos e de fornecer suporte emocional para a irmã presa, nos dias de visitação. Porém, esse filho precisou ser internado em uma clínica de reabilitação por abuso de substâncias psicoativas. Essa situação obrigou Ana a realizar as visitas na penitenciária.

Suas visitas à filha, no entanto, não podem ser realizadas com frequência, uma vez que ela mora longe da penitenciária e sua renda não permite pagar muitas viagens de transporte coletivo. Por desconhecer os benefícios sociais que pode acessar, como um possível repasse de passagens junto ao Centro de Referência de Assistência Social – CRAS –, Ana acaba não utilizando recursos que viabilizariam seu transporte.

Ao ser questionada sobre o processo jurídico da filha, ela diz não saber como está a situação, já que a defensoria pública não havia contactado a família. Nesse momento, procuramos ajudá-la, sugerindo que buscássemos juntas na internet dados sobre o processo, mas Ana diz não ter o número da ação judicial.

Ainda sobre as dificuldades de acompanhar o processo de sua filha na justiça, ela relata que sua busca por informações é ainda dificultada em função de ela não ter frequentado a escola. É somente nesse momento do acolhimento que percebemos que Ana é analfabeta. Essa situação nos evidencia a inadequação, nesse caso específico, do folheto informativo impresso que tínhamos produzido para auxiliar os visitantes. A familiar relata que, embora não fosse ela quem visitasse a filha

até aquele momento, era ela quem organizava “a sacola”¹ com os itens permitidos para serem entregues às mulheres presas em dias de visita. Sem contar com o recurso da leitura, Ana havia memorizado os produtos autorizados pela instituição.

O relato dessa mãe evidencia a série de dificuldades que marcam sua trajetória e que são potencializadas nesse período em que sua filha está encarcerada. Sua fragilidade física tem impossibilitado o desempenho de seu trabalho, o que intensifica a gravidade da situação financeira da família e, conseqüentemente, diminui suas possibilidades de suprir as necessidades da filha no cárcere. Somam-se a esses problemas o fato de Ana ser analfabeta, seu desconhecimento sobre os serviços e benefícios socioassistenciais nos quais poderia ser contemplada e a falta de acesso às informações judiciais sobre o cumprimento da pena da filha. Sua história, além de ilustrar os impactos do encarceramento na vida dos familiares, reforça a necessidade de acolhimento/atendimento que integrem a escuta psicológica e a articulação com as políticas públicas, que de fato possam engendrar mudanças para as demandas apresentadas.

A HISTÓRIA DE MARLENE

Marlene tem em torno de 45/50 anos. Ela está com uma expressão assustada, chega visivelmente abalada para o acolhimento e chora discretamente durante quase toda a conversa. Diz ser esta sua primeira vez em uma penitenciária e que, por isso, não sabe muito bem como funciona o local. Conta que não recebeu nenhuma orientação do chefe da segurança em relação aos itens que poderia levar ou não em dias de visita e que desconhece outras normas do local.

Marlene diz não saber muito sobre as circunstâncias que levaram Rita, sua filha, à prisão. Afirma que ela foi presa há dois anos na cidade onde moram e foi transferida, em função de uma briga, para outra cidade do interior do estado, consideravelmente distante de suas residências. Dois anos depois, a filha foi novamente transferida, agora para a penitenciária feminina da capital, onde conhecemos Marlene.

Ao falar da possibilidade de Rita ter se envolvido com alguma atividade ilícita, Marlene afirma que ela foi presa por causa do irmão que traficava e guardava drogas em sua casa. Ela conta que sua filha foi presa no lugar do irmão, porque não queria que o sobrinho fosse abrigado caso seu pai fosse preso.

A familiar nos relata, com muita tristeza, não ter com quem conversar nem com quem contar, porque é casada com um militar e trabalha de doméstica na casa de outro oficial, sendo ambos extremamente moralistas e contrários ao desejo de Marlene de apoiar a filha na prisão. Diz estar em uma situação delicada, já que precisou mentir para ter a liberação do trabalho nesse dia (sem contar ao patrão que estava indo

1 Sacola é o termo utilizado para designar o conjunto de alimentos, roupas e produtos de higiene permitidos pela instituição prisional e encaminhado aos sujeitos privados de liberdade nos dias autorizados para sua entrega ou durante as visitas dos familiares.

fazer a carteirinha para a visitação). Porém, apesar de sentir-se culpada por ter que mentir ao patrão, ela acredita que é seu papel visitar a filha, que não vê há quase dois anos.

A familiar relata uma situação em que foi proibida de entrar na prisão, quando a filha estava detida em uma unidade do interior do estado. Com muitas dificuldades financeiras, Marlene conseguiu comprar a passagem para visitá-la, porém foi impedida de entrar na instituição porque vestia um sutiã com bojo – o que normalmente não é permitido nas unidades prisionais. Depois desse episódio, não pôde mais visitá-la em função da distância e do custo das passagens para o transporte. O pouco dinheiro de que dispunha era gasto no correio, para o envio de roupas à filha presa.

Durante a conversa, a familiar nos conta que seu marido atual não é pai de Rita e que demorou quase um ano para informar a ele que sua filha estava presa, pois ele não aceita “essas coisas”. Ela toma remédio antidepressivo há algum tempo, mas ultimamente sente que as coisas estão ainda mais difíceis para ela. Afirma que quase pediu demissão do serviço, que está sobrecarregada porque, além de fazer o serviço doméstico, cuida de uma senhora de idade que mora na casa de seu patrão.

Marlene afirma não conseguir dialogar com seu marido e que, por terem opiniões diferentes, sempre acabam discutindo. Ela também não conversa com os vizinhos, porque não gosta de expor sua vida para outras pessoas. A falta de apoio e de pessoas com as quais possa compartilhar as dificuldades de sua vida a entristecem profundamente; ela chora muito nos momentos em que relata essa sensação de desamparo familiar e comunitário. Durante nosso encontro, Marlene afirma ser mais fácil se abrir conosco do que com outras pessoas, fazendo referência explícita a seu marido e a seu patrão como pessoas com as quais não pode contar em seu dia a dia.

A familiar narra que pensa em trazer seus netos para viver com ela, mas precisa encontrar uma casa maior. As duas crianças foram morar com o pai no interior depois que a mãe delas foi presa. A outra filha de Marlene conta que o pai das crianças briga frequentemente com elas, o que motiva seu desejo de trazê-las para perto dela.

Ao entregarmos o folheto que descreve os itens permitidos em dias de visita, Marlene fica agradecida, pois ainda não sabia sobre as regras da instituição. Também comentamos sobre a importância de ela ter um tempo e espaço só dela, para desabafar e falar sobre coisas sem medo da cobrança de outras pessoas. Levantamos a possibilidade de ela procurar atendimento psicológico, uma vez que seria importante encontrar um espaço de escuta de seu sofrimento. Ela diz ter sido importante nosso acolhimento naquele dia; enfatiza a relevância de nosso projeto para as famílias das mulheres presas, já que, como ela, imagina existirem outras pessoas que também precisam desse tipo de acolhimento.

O que se destaca na história de Marlene é o sofrimento expresso por ela, associado principalmente à falta de empatia das pessoas a seu

redor, que poderiam ajudá-la no enfrentamento de suas dificuldades. O fato de que sua filha Rita já tenha sido transferida duas vezes para diferentes unidades prisionais do estado (ambas distantes da cidade onde elas residem), atesta a forma como a punição da prisão frequentemente não afeta apenas a pessoa que cometeu o delito. Muitas famílias vivenciam uma peregrinação por diferentes prisões para acompanhar seus entes presos, percorrendo longas distâncias, tendo que viabilizar o transporte e a hospedagem para pernoitar nos dias de visita (BARCINSKI et al., 2014). É importante ressaltarmos que o art. 90 da Lei de Execução Penal (BRASIL, 1984) prevê que a penitenciária esteja a uma distância que não restrinja as visitas à pessoa encarcerada. Por isso, trata-se de uma violação do direito dos indivíduos privados de liberdade e de seus familiares quando aqueles são reclusos ou transferidos para locais distantes que dificultam a visita, como no caso aqui relatado.

O relato de Marlene aponta ainda mudanças drásticas na organização familiar: ela cogita, inclusive, a aquisição de uma casa nova para acomodar seus netos. Porém, em seu caso, para além das demandas práticas e materiais, é seu sofrimento emocional o que mais nos chama a atenção no contato que estabelecemos com ela. É a solidão que sente e a falta de ter com quem desabafar, com quem dividir sua dor que marcam sua história. Por isso, pensamos que a indicação adequada de encaminhamento em seu caso deveria ser a de um acompanhamento psicológico individual ou sua inserção em algum grupo de apoio em sua comunidade. Uma vez mais, tal encaminhamento estava fora do escopo de nosso acolhimento, que, no caso em pauta, consistiu em propiciar um espaço de escuta pontual ao sofrimento de Marlene, bem como em orientá-la em algumas questões práticas acerca das visitas a sua filha.

A HISTÓRIA DE JOICE

Joice é uma senhora que, assim como Ana, é catadora de material para reciclagem e estava na penitenciária com o intuito de fazer o registro para visitar sua filha Maria, presa há aproximadamente um mês. Ela nos conta que Maria foi presa injustamente por ter sido acusada do homicídio do cunhado, que contraiu dívidas pelo uso e tráfico de drogas.

Joice afirma estar sofrendo ameaças dos verdadeiros autores do crime. No dia anterior ao acolhimento, ao chegar a sua casa, eles estavam com seu neto, apontando uma arma para sua cabeça e ameaçando-o, caso ela contasse o que sabia para a polícia.

A escuta do relato dessa familiar nos preocupa profundamente, pois aparentemente ela não tem uma rede de apoio suficiente e está sozinha para resolver o que parece se configurar como uma ameaça iminente de morte. Joice cuida de seu neto (filho de sua filha presa) e conta apenas com a ajuda de um filho que ainda mora com ela.

Além das ameaças atuais que vem sofrendo, ela nos conta que seu neto tem problemas físicos e psíquicos, sobre os quais não fala mais detalhadamente. O menino faz tratamento em um hospital da cidade e dias antes esteve internado em virtude de uma piora em seu estado de saúde. Este é um dos motivos que faz com que a familiar tenha pressa em ver sua filha na penitenciária: colher informações para dar encaminhamento ao tratamento do neto.

Joice está pensando em vender sua casa e a casa de sua filha em um bairro da periferia de Porto Alegre e comprar um domicílio em outra cidade próxima, para fugir das ameaças que estão sofrendo. Dentre as possíveis dificuldades que ela poderia nos apresentar, tais como a falta de recursos financeiros e o sofrimento decorrente do encarceramento da filha, o foco de suas preocupações é a iminência das ameaças e a doença do neto. A alternativa por ela cogitada para solucionar seu problema é a mudança de cidade. A partir desse relato, observamos um exemplo da gravidade de situações vivenciadas por parentes de pessoas encarceradas, que precisam responsabilizar-se e resolver problemas que surgem após o encarceramento do familiar.

O caso de Joice evidencia a necessidade de uma ação articulada da Psicologia com as políticas de segurança e socioassistenciais. A ameaça ao neto por ela relatada demanda o acionamento de mecanismos de proteção e, eventualmente, de abrigo familiar, fora das possibilidades de uma escuta eminentemente individual do sofrimento dessa mulher.

DISCUSSÃO

Os casos acima relatados, de mulheres acolhidas pelo projeto de extensão ora em discussão, expressam os limites da formação em Psicologia, bem como a necessidade de revermos nossas teorias e técnicas com base nas noções fundamentais de integralidade e intersectorialidade. Sentimos as limitações da formação na área, uma vez que as situações identificadas evidenciam o impacto do aprisionamento na dinâmica familiar, a falta de acesso a uma rede de serviços e a fragilidade ou ausência de uma rede de apoio social das pessoas acolhidas.

As três histórias narradas ilustram a importante repercussão do encarceramento na família, sobretudo as situações vivenciadas por mães de mulheres privadas de liberdade. Apesar da distinção dos casos, eles indicam a importância da articulação com a rede e evidenciam as limitações de nossa formação. Nos três relatos, percebemos que propostas como a que fizemos de intervenções da Psicologia em contextos de vulnerabilidade social devem ampliar o significado da escuta psicológica, por meio de atendimentos que contemplem a complexa demanda dos indivíduos. Por isso, nos encontros entre as integrantes da equipe passamos a discutir o que deveríamos e poderíamos fazer com o que

escutávamos. Escutávamos relatos de pessoas que convivem com inúmeras violações de seus direitos, com precárias condições e que lutam diariamente pela sobrevivência, tanto delas mesmas como de suas famílias. Além de nosso sentimento de impotência frente às necessidades básicas de muitos dos participantes, percebíamos o quanto estávamos sendo desafiadas a acolher tais demandas e a buscar estratégias para construirmos intervenções efetivas.

Assim, observamos que estar acessíveis às pessoas que nos chegavam significava estar atentas e sensíveis a suas demandas particulares, por meio de uma escuta do sofrimento psicológico que extrapolasse as especificidades de histórias individuais e familiares. Para além das características de cada indivíduo e de cada núcleo familiar que escutávamos, bem como das relações estabelecidas com o membro familiar preso naquela instituição, quem estava diante de nós era um sujeito que é, em grande medida, constituído pelas possibilidades e limitações de seu contexto social, econômico, cultural e comunitário.

Embora a história particular de cada uma dessas mulheres acolhidas apontasse as especificidades de seus contextos de vida, a escuta ali propiciada ainda deixava intocados aspectos estruturais que vulnerabilizam certa parcela da população. Em outras palavras, nosso acolhimento, especialmente pela falta de articulação com outros profissionais, serviços e políticas, se constituiu, na maioria das vezes, como uma escuta individualizada das demandas trazidas.

É, portanto, com base na concepção do sujeito como um ser integral que questionamos a efetividade de uma abordagem que enfoque exclusivamente aspectos psíquicos e emocionais no acolhimento a indivíduos que não têm acesso a uma rede de apoio social, assim como a informações e meios que garantam seus direitos como cidadãos. Nesse sentido, é fundamental que o acolhimento, que inicialmente pretendíamos oferecer com o projeto, esteja pautado em uma intervenção assistencial integrada e articulada com os serviços da rede, de modo a superar o trabalho clínico tradicionalmente associado ao fazer psicológico (HANADA; D'OLIVEIRA; SCHRAIBER, 2010).

Em diversos momentos de nossos acolhimentos, sentíamos a limitação de intervenções que, como afirma Bock (1999), se voltam para o indivíduo como se seu sofrimento psíquico não tivesse nenhuma relação com a realidade social que, em grande medida, o define. Ou seja, nossas intervenções esbarravam na limitação teórica e prática de uma perspectiva psicológica que privilegia um sujeito a-histórico, descolado da realidade econômica, social e política circundante. Perspectiva esta que é ainda largamente enfatizada nos cursos de graduação em Psicologia (LISBOA; BARBOSA, 2009; PAIVA; YAMAMOTO, 2010).

É necessário, portanto, pensarmos no fazer psicológico não como a aplicação de um saber especializado e distante do cotidiano na

sociedade, mas como uma importante ferramenta a ser acionada em combinação com outras áreas de forma transdisciplinar (COIMBRA, 2006). A realidade expressa nesses encontros corrobora a percepção de um lugar e de formas de exercício psicológico ainda indefinidos diante das possibilidades atuais de intervenção, e/ou da pluralidade e dos conflitos intrínsecos da própria área, que ainda precisa definir outras práticas que não sejam destinadas ao fazer clínico (HANADA; D'OLIVEIRA; SCHRAIBER, 2010). Nossa experiência, então, revelou a necessidade de que nossas intervenções estivessem aliadas a outras ações, em parceria, por exemplo, com os profissionais da Psicologia e da Assistência Social da penitenciária e em articulação com as redes de saúde, assistência, educação e justiça, dentre outras. Diante da complexidade dos casos que nos chegavam, somente uma ação intersetorial, que engajassem múltiplos atores, atenderia às demandas das famílias das mulheres presas.

Portanto, a grande lição aprendida no processo de acolhimento às famílias de mulheres encarceradas foi a necessidade de complexificar nosso olhar, como profissionais da Psicologia, acerca do sofrimento psíquico. Trata-se de entender que a dicotomia entre questões subjetivas e objetivas é artificialmente construída por teorias e técnicas que legitimam a concepção de um sujeito a-histórico e associal, com a qual a Psicologia tem historicamente trabalhado.

REFERÊNCIAS

- BARCINSKI, M. et al. Guerreiras do cárcere: uma rede virtual de apoio aos familiares de pessoas privadas de liberdade. *Temas em Psicologia*, v. 22, n. 4, p. 929-940, 2014.
- BOCK, A. M. B. A Psicologia a caminho do novo século: identidade profissional e compromisso social. *Estudos de Psicologia*, v. 4, n. 2, p. 315-329, 1999.
- BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. *Novo diagnóstico de pessoas presas no Brasil*. 2014. Disponível em: <www.cnj.jus.br/images/imprensa/diagnostico_de_pessoas_presas_correcao.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2014.
- BRASIL. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional. 2012. *Infopen Estatística*. Disponível em: <www.mj.gov.br/depen>. Acesso em: 17 jun. 2014.
- _____. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional. *Informações penitenciárias (InfoPen)*. Brasília, DF, 2006.
- BRASIL. *Lei de Execução Penal*. Brasília, DF, 1984. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm>. Acesso em: 10 jun. 2014.
- BRITO, R.; KOLLER, S. H. Desenvolvimento humano e redes de apoio social e afetivo. In: CARVALHO, A. M. (Org.). *O mundo social da criança: natureza e cultura em ação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. p. 115-129.
- BUORO, A. B. A cabeça fraca: familiares de presos frente aos dilemas da percepção dos direitos humanos. *Revista USP*, v. 37, p. 70-81, 1998.
- COIMBRA, C. M. B. Direitos humanos e criminalização da pobreza. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE DIREITOS HUMANOS, VIOLÊNCIA E POBREZA. *Anais...* A situação de crianças e adolescentes na América Latina hoje. Rio de Janeiro, RJ, Brasil. 2006. Disponível em: <www.slab.uff.br/images/Aquiuivos/textos_sti/Cecilia_Coimbra/texto54.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2015.

- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Referências técnicas para prática de psicólogos(os) no Centro de Referência Especializada da Assistência Social – Creas*. Brasília, DF: CFP, 2012.
- FRINHANI, F. M. D.; SOUZA, L. Mulheres encarceradas e espaço prisional: uma análise de representações sociais. *Psicologia: Teoria e Prática*, v. 7, n. 1, p. 61-79, 2005.
- HANADA, H.; D'OLIVEIRA, A. F. P. L.; SCHRAIBER, L. B. Os psicólogos na rede de assistência a mulheres em situação de violência. *Estudos Feministas*, v. 18, n. 1, p. 33-59, 2010.
- KLEIN, F. B. *As formas de poder prisional e a família do preso*. 2004. Monografia (Graduação em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Universidade de Cruz Alta, Cruz Alta, Rio Grande do Sul, 2004.
- LISBOA, F. S.; BARBOSA, A. J. G. Formação em Psicologia no Brasil: um perfil dos cursos de graduação. *Psicologia, Ciência e Profissão*, v. 29, n. 4, p. 718-737, 2009.
- MATTOS, R. A. Os sentidos da integralidade: algumas reflexões. In: PINHEIRO, R.; MATTOS, R. A. (Org.). *Os sentidos da integralidade na atenção e no cuidado à saúde*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2006. p. 41-66.
- MEDEIROS, L. L. Mulheres e cárcere: reflexões em torno das redes de proteção social. In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA ORAL. *Anais... Testemunhos: história e política*, Recife, PE, Brasil, 2010.
- OLIVEIRA, I. F. Os desafios e limites para a atuação do psicólogo no SUAS. In: CRUZ, L. R.; GUARESCHI, N. (Org.). *O psicólogo e as políticas públicas de assistência social*. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 35-51.
- PAIVA, I. L.; YAMAMOTO, O. H. Formação e prática comunitária do psicólogo no âmbito do “terceiro setor”. *Estudos de Psicologia*, v. 15, n. 2, p. 153-160, 2010.
- RAUTER, C. Clínica e estratégias de resistência: perspectivas para o trabalho do psicólogo em prisões. *Psicologia & Sociedade*, v. 19, n. 2, p. 42-47, 2007.
- SCARPARO, H. B. K.; GUARESCHI, N. Psicologia social comunitária e formação profissional. *Psicologia & Sociedade*, v. 19, n. Especial 2, p. 100-108, 2007.
- SENRA, C. M. G.; GUZZO, R. S. L. Assistência Social e Psicologia: sobre as tensões e os conflitos do psicólogo no cotidiano do serviço público. *Psicologia & Sociedade*, v. 24, n. 2, p. 293-299, 2012.
- SILVA, R. E.; MAGALHÃES, C. A. T. Famílias sentenciadas: um estudo sobre o impacto da pena sobre as famílias dos presos. *Revista de Iniciação Científica Newton Paiva*, p. 90-101, 2007.
- WACQUANT, L. *As prisões da miséria*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- YAMAMOTO, O. H.; OLIVEIRA, I. F. Política social e psicologia: uma trajetória de 25 anos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 26, n. especial, p. 9-24, 2010.

BIBIANA ALTENBERND

Mestranda de Psicologia Clínica da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC-RS –, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
bibiana.alt@gmail.com

MARIANA BARCINSKI

Professora da Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC-RS –, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
mbarcinski@gmail.com

HELENA SALGUEIRO LERMEN

Doutoranda de Saúde Coletiva da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ –, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
hslermen@gmail.com

DIÁRIOS DE AULA E PORTFÓLIOS COMO INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS DA PRÁTICA EDUCATIVA EM ARTES VISUAIS

LEONARDO VERDE CHARRÉU

MARILDA OLIVEIRA DE OLIVEIRA

RESUMO

Este artigo pretende dissertar sobre nossas experiências profissionais com diários de aula e portfólios no processo formativo de professores. Como são conceituados, em que estão pautados, como podem ser organizados pelos estudantes e que lugar ocupam enquanto instrumento da prática educativa foram determinantes na forma como este texto foi organizado. A partir de uma série de autores que servem de referência, pretendemos mostrar conceitualmente como operamos com esses dois instrumentos na formação de professores, tendo a perspectiva da cultura visual como pano de fundo. Essa experiência foi vivida pelos pesquisadores em dois ambientes distintos de formação – Brasil e Portugal – e, nesse sentido, serão feitas pontualizações das especificidades e respectivas contextualizações.

DIÁRIOS DE CLASSE • PORTFÓLIOS • FORMAÇÃO DE PROFESSORES •
CULTURA VISUAL

CLASSROOM DIARIES AND PORTFOLIOS AS METHODOLOGICAL TOOLS OF EDUCATIONAL PRACTICE IN VISUAL ARTS

ABSTRACT

This article aims to discuss our professional experience with class diaries and portfolios in teacher training. The way they are conceptualized, what they are based on, how they could be organized by the students and what role they play as an instrument of educational practice were very important in the organization of this text. Based on a series of authors, we intend to show conceptually how these two instruments helped in teacher training from the perspective of visual culture. The researchers went through this experience in two different training environments, Brazil and Portugal, and each country's specificities and contextualization will be discussed here.

CLASS DIARIES • PORTFOLIOS • TEACHER TRAINING •
VISUAL CULTURE

DIARIOS DE CLASE Y PORTAFOLIOS COMO INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN ARTES VISUALES

RESUMEN

Este artículo pretende disertar sobre nuestras experiencias profesionales con diarios de clase y portafolios en el proceso formativo de profesores. Cómo los conceptualizamos, en qué se pautan, cómo pueden ser organizados por los estudiantes e qué lugar ocupan como instrumento de la práctica educativa fueron determinantes en la forma en que organizamos este texto. A partir de una serie de autores que nos sirven de referencia, pretendemos mostrar conceptualmente cómo operamos con estos dos instrumentos en la formación de profesores, con la perspectiva de la cultura visual como telón de fondo. Esta experiencia fue vivida por los investigadores en dos ambientes distintos de formación –Brasil y Portugal– y, en este sentido, señalaremos sus respectivas especificidades y contextualizaciones.

DIARIOS DE CLASE • PORTAFOLIOS • FORMACIÓN DE PROFESORES •
CULTURA VISUAL

O essencial é saber ver, mas isso, triste de nós que trazemos a alma vestida, isso exige um estudo profundo, aprendizagem de desaprender. Eu prefiro despir-me do que aprendi, eu procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram e raspar a tinta com que me pintaram os sentidos, desembrulhar-me e ser eu.
(Alberto Caeiro)



S PRINCIPAIS MATERIAIS QUE SERVEM DE MOTE A ESTE TEXTO - DIÁRIOS DE AULA E portfólios – articulam-se e giram, em conjunto com a formação docente, no sentido da gigantesca iconosfera em que vivemos e da qual não conseguimos escapar. Também é discutida, neste artigo, certa ideia vinculada à necessidade de “desaprender” como pressuposto básico para uma (re)aprendizagem das complexas formas visuais em que se manifesta a cultura contemporânea e na qual acreditamos estar um dos focos da formação dos futuros professores de artes visuais.

Entendemos aqui o diário de aula como um instrumento metodológico presente na formação inicial do professor. No caso brasileiro, adotamos inicialmente os referenciais de Porlán e Martín (1997), a partir do livro *El diario del profesor – un recurso para la investigación en el aula*, para operacionalizar o conceito de diário que buscávamos naquele momento (2002 a 2006), o qual consistia em considerá-lo um registro da prática docente: “Diário de aula como instrumento que permite ao professor investigar e refletir sobre a prática educativa, testemunho biográfico da sua experiência” (PORLÁN; MARTÍN, 1997, p. 18). Segundo esses autores, a escrita do diário com certa periodicidade permite ao professor refletir sobre seu plano de aula e suas ações educativas. Nessa concepção, o diário se torna uma espécie de guia, em que sempre é possível voltar aos registros para rever o que foi realizado. Ou, ampliando ainda mais, o diário é visto como um instrumento para detectar problemas e explicitar nossas concepções pedagógicas, didáticas, políticas e ideológicas.

Organizávamos as aulas semanais na universidade de forma que cada um dos licenciandos pudesse ler seu diário ou, se preferisse, falar sobre a aula ministrada na escola naquela semana. Esse momento era muito especial, pois propiciava a troca de ideias e vivências pedagógicas.

Esses diários, muitas vezes, circulavam de mão em mão e era curioso observar como cada um organizava sua forma de contar os fatos sucedidos nas escolas. Assim, a partir da escrita semanal do diário, os participantes passaram a trocar informações, discutir acerca dos diversos problemas enfrentados e acolher dúvidas uns dos outros por meio dos próprios relatos apresentados. Esse intercâmbio é importante porque os diversos acontecimentos não ficam presos ou relegados a uma só pessoa. A escrita e a posterior leitura no coletivo possibilitam o fluxo das informações e a mobilidade das práticas, a fim de que cada um possa dividir seus medos, suas angústias. Essa prática promove a quebra de estereótipos e aponta novos caminhos para cada situação apresentada no grupo. Tudo o que foi escrito/descrito pelo professor – os entraves, os problemas, as dificuldades, todas as descrições das aulas, bem como as satisfações, as alegrias, as análises –, que era particular, torna-se público.

O professor em formação inicial procura organizar seu pensamento quando escreve o diário semanal após ter ministrado a aula na escola e volta a organizá-lo novamente quando exterioriza a leitura do diário ao grupo de estagiários no ambiente universitário, sendo questionado e recebendo opiniões. Assim, o que seria apenas uma escrita ultrapassa o plano silencioso do textual e ganha forma ao ser dimensionado no verbal. É esse trânsito, esse percurso, ou caminho, como queiramos denominá-lo, que potencializa o discurso. Passa de um simples relato para algo a ser problematizado pelos colegas e pelo professor. É o caráter público do diário que, em nossa opinião, redimensiona a prática pedagógica; ou, como afirmaram André e Darsie (2010, p. 15), “vemos o diário como um instrumento de reflexões e de tomada de consciência da aprendizagem, possibilitando a reorganização e o aperfeiçoamento do ensino”.

A partir de 2006, ampliamos nosso conceito de diário por meio do contato com o livro *Diários de aula – um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*, de Miguel A. Zabalza, publicado no Brasil em 2004. Nossos diários, inicialmente, eram bastante descritivos (textuais) e, a partir da inserção de Zabalza (2004) como referencial teórico, as narrações passaram a ser mais pessoais, mais biográficas e visuais. Os professores em formação se permitiam escrever como se sentiam diante das dificuldades enfrentadas, trazendo imagens para o diálogo.

Quanto ao portfólio, temos uma concepção muito próxima daquela encontrada em Hernández (2000) e Villas Boas (2012), que o conceituam a partir de referências anglo-saxônicas (ARTER; SPANDEL, 1992; BARTON; COLLINS, 1997; EASLEY; MITCHELL, 2003). Não o

consideramos uma mera coleção ou organização significativa de materiais que, de uma forma ou de outra, tiveram sucesso no percurso do professor em formação inicial. Isso seria ter do portfólio uma visão meramente instrumental que reduziria seu potencial crítico e reflexivo.

É evidente que selecionar e guardar, para usos futuros, os projetos e propostas didáticas que tiveram grande impacto junto aos jovens estudantes nas escolas é de grande utilidade. O trabalho docente apoiado em experiências significativas concretas exige uma pedagogia e uma didática pragmáticas mais próximas da realidade vivida pelos acadêmicos do que o trabalho letivo apoiado em didáticas formalistas, demasiado condutivistas e repetitivas, que em regra se encontram encerradas nos manuais de estudo. Por isso,

[...] um portfólio é algo mais do que uma recopilação de trabalhos colocados numa pasta, ou os apontamentos e notas tomadas em sala de aula passadas a limpo, ou uma coleção de lembretes de aula colados num álbum. Um portfólio não significa apenas selecionar, ordenar evidências de aprendizagem e colocá-las num formato para serem apresentadas. Como diz Gardner¹ (1994, p. 84) no portfólio é possível identificar questões relacionadas ao modo como os estudantes e os educadores refletem sobre quais os reais objetivos de sua aprendizagem, quais foram cumpridos e quais não foram alcançados, onde, quando, e porque houve um enfoque inadequado, tanto em relação ao esforço quanto às estratégias de aprendizagem de cada estudante, e aponta a direção para a qual será mais promissor a projeção de um enfoque futuro. (HERNÁNDEZ, 2000, p. 166)

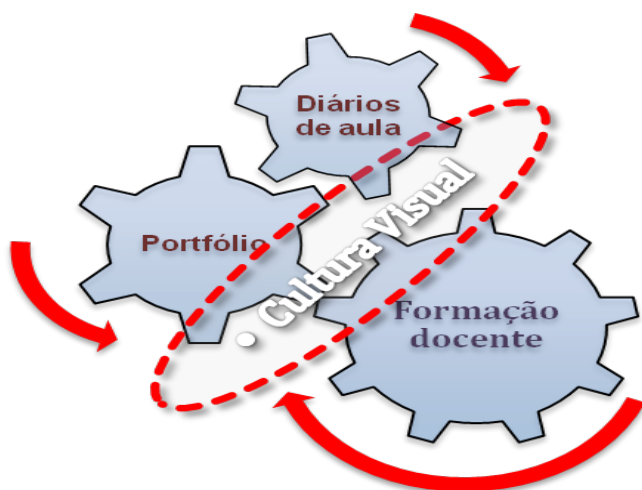
Em certa medida, o portfólio pode ser entendido como uma “lente macro” que procura abranger todo um horizonte de formação elaborado em determinado momento cronológico. Uma espécie de grande-angular, que procura não deixar de fora aspectos importantes, quer pertençam em concreto à profissão docente, quer integrem o complexo ambiente cultural que caracteriza as escolas e as sociedades contemporâneas.

Assim, como mostrado no esquema da Figura 1, o campo da cultura visual intersecta inevitavelmente os campos do portfólio e dos diários de aula. Nesse esquema também procuramos evidenciar como se torna inevitável, hoje em dia, o choque da formação docente com a cultura visual. Acreditamos que em muitas, ou em quase todas as áreas do conhecimento, têm-se elaborado novos aportes didáticos explorando formas persuasivas de abordagem a determinados tipos de conhecimento, tendo as imagens como principais vetores.

¹ GARDNER, Howard. *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1994.

FIGURA 1

ESQUEMA CONCEITUAL DA INTERAÇÃO ENTRE PORTFÓLIOS E DIÁRIOS DE AULA NA FORMAÇÃO DOCENTE, TENDO A CULTURA VISUAL COMO CAMPO DE INTERSECÇÃO E CONFLUÊNCIA



Fonte: Elaboração dos autores.

No período formativo, os diários de aula podem ser as “lentes micro” que ajudam o estudante a se aproximar daquilo que procura compreender melhor. Trata-se de observação mais próxima do dia a dia da escola, anotando e refletindo sobre detalhes que podem (ou não puderam) fazer funcionar melhor uma aula, mas também olhando para o interior de si mesmo, para os receios e as angústias que tolheram seus movimentos enquanto estudante em formação (apresentar-se e falar em público, o medo das *lapsus memoriae...*), para as dificuldades que sentiu, como as procurou ultrapassar ou, ainda, como pensa posicionar-se para ultrapassá-las no futuro, enquanto docente (PANIZ; FREITAS, 2011; DARSIE, 1998).

O diário de aula registra o que foi vivido e o que ainda permanece suficientemente “quente” para permitir capturar com mais intensidade os pormenores da experiência formativa que podem vir a fazer a diferença num futuro próximo, qualificando-a. O diário de aula, tal e como o viemos operando, não exige uma escrita diária, mas é fato que demanda certa periodicidade. “O importante é manter uma linha de continuidade na coleta e na redação das narrações (que não seja uma atividade intermitente, feita apenas de vez em quando e sem nenhuma sistematicidade)” (ZABALZA, 2004, p. 14).

O “portfólio reflexivo de formação”, como gostamos de designá-lo, pode então integrar e dar sentido a um conjunto de diários de aula, tomando-se como princípio que um bom portfólio requer a inclusão de bons diários de aula (que objetivamente são bem mais do que meros planos de aula) e estes podem ser elaborados sabendo-se de antemão que

poderão vir a proporcionar uma posterior leitura transversal de uma experiência que requer essa visão alargada.

Assim, o que definitivamente particulariza o portfólio

[...] é o processo constante de reflexão, de contraste entre as finalidades educativas e as atividades realizadas para sua concepção, a maneira como cada aluno explica seu próprio processo de aprendizagem, como dialoga com os problemas e temas da série e os momentos-chave em que o estudante considera (e coloca para contraste com o grupo e com o professor) em que medida superou ou localizou um problema que dificulta ou permite continuar aprendendo. (HERNÁNDEZ, 2000, p. 166)

Talvez seja possível afirmar que o que é comum em ambos os instrumentos metodológicos da prática educativa – diários de aula e portfólios – é a descoberta das inconsistências e a menção das tensões e conflitos que são as consequências inevitáveis de viver num mundo civilizado, e ensinar nele. Aqui, pelo menos duas espécies de distanciamento têm lugar: primeiro, o fato de investigar de modo mais profundo a experiência cotidiana, explorando seu significado de acordo com as perspectivas pessoais e biográficas; e, em segundo lugar, recuar até a experiência cotidiana e olhá-la a partir de contextos mais latos e menos pessoais. “A questão do distanciamento da experiência consiste em desenvolver perspectivas alternativas e em identificar diferentes dimensões do que parecia unidimensional” (HOLLY, 1995, p. 104).

Ambos os instrumentos “extrapolam o relato de experiência de um professor em formação, pois exprimem uma concepção de pesquisa de notada complexidade e de rara sensibilidade, num exercício intelectual de imersão e afastamento digno de nota” (AMBRÓSIO, 2013, p. 11). Nesse sentido, os dois instrumentos fornecem elementos para pensar a prática educativa como instrumentalização, como aporte metodológico.

CONTRIBUIÇÕES DA CULTURA VISUAL

O uso crescente e sistemático de imagens como “materiais científicos” em disciplinas acadêmicas, que tradicionalmente se fundamentavam em textos, vem provar que hoje, inexoravelmente, temos a necessidade e a obrigação de lançar um olhar mais cuidadoso e atento sobre a extraordinária miríade de imagens que nos circundam. Isso levando em consideração uma evidência destacada por Mitchell (1994, p. 13), frequentemente referida por muitos autores, segundo a qual “não sabemos o que são as imagens, que relação têm com a linguagem, como operam nos observadores e no mundo, como é que sua história é compreendida e o que se fará com elas e sobre elas”.

A constituição tradicional do conhecimento em campos específicos teve como consequência uma série de disciplinas que objetivamente se debruçam sobre as imagens (como a Iconologia e a Iconografia, por exemplo), sem ter um enfoque que expanda o significado contido numa imagem para além das evidentes relações com uma simbologia construída historicamente. Resumindo, esse *corpus* disciplinar tradicional, de demarcada matriz enciclopédica que, claro, integra também a História da Arte, não consegue evidenciar os discursos subliminares que uma boa parte das imagens contém.

Dessa forma, são tais narrativas críticas que justificam seu uso na educação contemporânea a partir de agendas pedagógicas preocupadas com questões sociais emergentes e com a construção de subjetividades capazes de aceitar e desenvolver novas estéticas e “modos de endereçamento” muito particulares que impliquem, entre outras ousadias, um “desaprender” prévio (o despir-se de preconceitos) por parte dos professores em formação inicial.

Desaprender é algo mais do que aprender coisas opostas sobre um mesmo tema, assunto, valor, questão da vida. Desaprender pode até indicar erradamente, a ideia de esquecer o aprendido. Porém, o seu significado e intenção é exatamente o contrário. Tal é a força de irreversibilidade da aprendizagem, que desaprender significa fundamentalmente *lembrar* as coisas aprendidas que querem ser desaprendidas. Desaprender é aprender a não querê-las mais para si; a não outorgar mais o estatuto de verdade, de sentido ou de interesse. Verdade aprendida com outros, desde sempre, adquire valor inquestionável. Desaprender é animar-se a questionar tais verdades. Desaprender e, também, fazer o esforço de conscientizar todo o vivido na contramão, evocando o impacto histórico e emocional que teve aquela aprendizagem que hoje deseja ser modificada. (FRESQUET, 2007, p. 49)

Nesse sentido, tanto os diários de aula como os portfólios apresentam grandes contribuições para que seja possível fazer essa movimentação. São instrumentos que evidenciam nossa prática, que potencializam nossas ações, sublimam nossas crenças e, portanto, colocam foco de luz nas nossas ações diárias, sendo, dessa maneira, como uma lupa que aumenta as proporções. Adriana Fresquet (2007, p. 51) mostra que:

Re-aprender é algo mais que aprender. Coloca em cena a flexibilidade, o uso da memória para lembrar fatos vinculados a essas aprendizagens, estratégias utilizadas, consequências, efeitos sociais, etc.; a disposição para estabelecer mudanças que podem

desequilibrar aspectos bem compensados de personalidade e de relação com os outros, aceitação dos fracassos, perdas, limitações; pulsão para a geração de novos desejos e conquistas.

Assim, concebemos a cultura visual como um contributo ou um pano de fundo que nos possibilita explorar os diários de aula e os portfólios no que se refere não apenas ao campo imagético, mas também ao posicionamento epistemológico que acionamos quando estabelecemos relação entre uma imagem e outra, quando colocamos em diálogo um texto com um filme e problematizamos ambos. Fato esse que é muito diferente do que, simplesmente, elaborar perguntas ou questões sobre o filme. A contribuição da cultura visual para pensar os diários de aula, inicialmente, e os portfólios, posteriormente, reside no que esse campo pode gerar como movimentação propulsora, ou seja, como campo conceitual adisciplinar que nos permite estabelecer inúmeras relações entre os conceitos, entre um conceito e a produção de uma imagem, entre uma imagem e outra, entre uma história em quadrinhos e um *outdoor*, entre inúmeras outras que poderíamos ainda mencionar.

Assim, a produção desses instrumentos da prática educativa a partir da concepção da cultura visual faz parte de uma engrenagem que precisa funcionar. São várias peças em movimento que necessitam ajustar-se umas às outras, como procuramos mostrar no esquema da Figura 1.

Desse modo, a perspectiva da cultura visual como pano de fundo e engrenagem para pensar os diários de aula e os portfólios é mais que um conceito operacionalizável, assumindo um posicionamento político e epistemológico. Conforme Oliveira (2013, p. 226-227): “Trata da maneira como nos relacionamos com as visualidades, sejam elas da história da arte, sejam do cinema, das histórias em quadrinhos – HQs –, da publicidade, da moda, do design, etc.”. Além disso, ela está focada no olhar do observador, no objeto/visualidade observada, bem como no que podemos construir no processo, no percurso.

PORTFÓLIO E DIÁRIO DE AULA: DIMENSÕES AVALIATIVAS DOS DOIS INSTRUMENTOS

Desde alguns anos temos nos debruçado sobre o uso desses instrumentos na formação docente. Partimos do princípio de que eles são complementares e atuam de forma interativa/associativa.

O portfólio, a partir das experiências vivenciadas em Portugal, sempre serviu como instrumento de avaliação para o professor universitário ou orientador de estágio. Restringi-lo apenas ao processo avaliativo significa desperdiçar seu enorme potencial pedagógico como instrumento de autorreflexão contínua sobre o processo em curso para o qual é solicitado. Digamos que, para o professor/orientador, trata-se de um

instrumento de monitorização e de “medição” (qualitativa) do crescimento intelectual que o estudante/estagiário irá revelar, na forma como utiliza o conhecimento, onde o procura, como manifesta suas competências e como apresenta suas atitudes em relação a determinada área do saber (ou disciplina).

Daí vem todo o sentido em enquadrá-lo no sistema avaliativo conhecido como “avaliação contínua” ou “frequência”, pois o fator tempo é fundamental para a sua realização e a interação do conhecimento com o sujeito. Portanto, o ideal do ponto de vista avaliativo é que o professor/orientador realize mais do que um momento de avaliação ao longo do processo educativo (avaliação contínua) tomado como cenário. É interessante que essa avaliação seja essencialmente personalizada, que um contrato de confiança seja instituído entre docente e discente logo no início do ano/semestre. Trata-se de, nessas avaliações parciais, rever trajetórias e apresentar alternativas que sejam mais assertivas para o estudante/estagiário e que o façam chegar com mais facilidade aos objetivos a que se propôs.

No que respeita ao estudante, o portfólio deverá ser tomado como um amigo de todas as horas. Numa sociedade em que tudo parece ser volátil, a afixação do conhecimento (independentemente dos suportes que podem ser utilizados) é uma urgência e uma necessidade. Por isso, o portfólio será também uma espécie de “base de dados” organizada segundo critérios precisos (aos quais nos referiremos mais adiante), de modo que seja facilmente manipulável.

Todavia o traço distintivo mais importante do portfólio é o de constituir uma espécie de autoavaliação para o estudante/estagiário, levando-o, constantemente, a pensar nos materiais que selecionou ou elaborou, tomando consciência do seu próprio processo de construção do conhecimento e da sua utilização perante um contexto dado. Para que isso seja possível, o portfólio deverá ter itens, alíneas ou capítulos.

Para Villas Boas, o uso do portfólio como instrumento de avaliação dá relevância a um papel que normalmente não é atribuído aos estudantes.

O portfólio é um procedimento de avaliação que permite aos alunos participar da formulação dos objetivos de sua aprendizagem e avaliar o seu progresso, eles são portanto participantes ativos da avaliação, selecionando as melhores amostras de seu trabalho para incluí-las no portfólio. (VILLAS BOAS, 2012, p. 38)

Para reforçar a relação de confiança que deve ser estabelecida entre professor/orientador e estudante/estagiário, é muito importante que haja uma espécie de negociação prévia sobre a composição do portfólio, a sua estruturação, em que momentos será avaliado, etc. É

fundamental que o estagiário/professor em formação sinta que, em parte, não só é dono, como também é, como já mencionamos anteriormente, o principal responsável pelo seu próprio processo de busca e construção do conhecimento. Para não se tornar um depósito de tudo o que o estudante (estagiário/professor em formação) produz ou recolhe, durante um período mais ou menos extenso, o portfólio deve conter o que se entender por produtos, trabalhos ou informações “representativos” para determinada área de saber.

O professor em formação deve impor sobre a sua própria prática de desenvolvimento do portfólio uma seletividade criteriosa. Essa característica, por si só, já demonstra ao avaliador algo sobre o espírito analítico-sintético do estudante. Trata-se de um critério avaliativo positivo num mundo onde a quantidade de informação que circula é de tal ordem e assume um volume tal, que se torna urgente sua seleção em função daquilo que se quer verdadeiramente saber e dominar.

Os “materiais” que deverão fazer parte do portfólio variarão conforme a área do conhecimento, a disciplina ou o âmbito para o qual é elaborado, podendo haver especificidades referentes a algumas áreas que não façam sentido em outras áreas ou disciplinas. Deve-se evitar a tendência de colocar e acumular “tudo” no portfólio. É a qualidade e não a quantidade dos conteúdos que será determinante no processo global de análise.

No portfólio, deverão ser aceitáveis tanto os “trabalhos acabados” como os “trabalhos em processo” ou “rascunhos” e “esboços iniciais”, que são os melhores índices de comprovação da movimentação do pensamento do estagiário/professor em formação, até chegar ao trabalho final.

Por outro lado, também convém sublinhar que o percurso de uma ideia ou a aquisição de determinado conhecimento e sua manipulação e aplicação a uma nova situação deverão ser devidamente valorizados. Trata-se, nesse sentido, de uma das melhores formas de se provar que certo conhecimento é dado como válido.

A seguir, são apresentadas cinco ideias-chave para a organização física e conceitual do portfólio. É óbvio que o contexto em que é solicitado (na educação infantil, ensino fundamental, médio ou superior) condiciona algumas ideias que deverão ser adaptadas aos seus usuários. Nossas pontualizações referem-se sempre à vivência que tivemos em Portugal no ensino superior com licenciandos em artes visuais.

1. Intenções. Espera-se que um portfólio contenha uma apresentação que reflita, por si só, os interesses, as atitudes do estudante/estagiário pela área do conhecimento ou disciplina para a qual é realizado, entendendo que o portfólio é de sua propriedade, sendo um recurso educativo que ele elabora, continuamente, para seu próprio benefício.

2. **Organização.** O portfólio deve ter um índice ou tabela que inclua, de forma clara e organizada, todos os formatos, itens, componentes ou conteúdos do material, o que possibilita aceder-se rapidamente a qualquer conteúdo. Por isso sua organização, distribuição e sequencialização são importantes.
3. **Sinalizações conceituais.** É esperado que haja comentários reflexivos produzidos pelo professor em formação acerca dos conteúdos, explicando igualmente quais as razões que o levaram a organizar de determinada maneira os conteúdos, bem como a selecionar (e/ou a excluir) determinados materiais.
4. **Avaliações parciais e finais.** Deve haver um espaço destinado aos momentos avaliativos intermediários e ao momento avaliativo final do ano letivo, em que integrar-se-ão as reflexões pessoais do professor em formação e as indicações e encaminhamentos do professor/orientador. Considerações sobre a visita na escola, por exemplo.
5. **Encaminhamentos futuros.** Trata-se dos objetivos negociados entre o professor em formação e o professor/orientador, a serem alcançados a curto, médio e longo prazos. Num contexto de educação continuada, são indicações úteis para o próximo professor relativamente à *performance* do professor em formação inicial: aquilo que ainda não conseguiu atingir; onde pode qualificar mais o seu trabalho.

IDEIAS E ITENS A CONSIDERAR NA ESTRUTURAÇÃO DE UM PORTFÓLIO. COMO ORGANIZÁ-LO?

Na continuidade das ideias-chave indicadas anteriormente, é muito importante que o portfólio tenha uma organização e uma estruturação que o tornem uma ferramenta útil para o seu autor-usuário e para o professor/orientador. Os pontos que se seguem foram adaptados para o que deverá ser o “processo de estágio”. No entanto deverá ser relativamente fácil readaptá-lo/pensá-lo para níveis de educação infantil, ensino fundamental ou médio. A ordem dos itens também pode ser alterada em função do contexto. Do mesmo modo, podem ser acrescentados índices específicos, propostos pelos estagiários, que encontrem maior proximidade com sua realidade escolar.

Portanto, dentro do que podemos designar como “materiais” do portfólio, podem fazer parte:

- alguns trabalhos individuais da sua produção em ateliê, relacionados com a área disciplinar. Por exemplo, para um estagiário da Licenciatura em Artes Visuais, uma síntese dos seus próprios trabalhos de gravura, desenho, ilustração, pintura, etc. pode ser muito

- útil na hora de mostrar exemplos prévios de resultados de projetos de trabalhos artísticos solicitados aos estudantes das escolas;
- atestados de comunicações relacionadas com a área de conhecimento e apresentadas em eventos de caráter científico (congressos, conferências, palestras, etc. sobre determinado assunto que também pertença ao portfólio);
 - apontamentos e registros de aulas assistidas pelo estagiário a sessões de outros estagiários da mesma área (aspectos positivos que possam ter influenciado como um estímulo);
 - organização de registros de aulas significativas ou planificações de aulas (apresentadas em fluxogramas, organogramas ou tabelas esquemáticas, com ou sem reflexões críticas e outras indicações);
 - questões concretas colocadas ao(s) orientador(es) e respectiva(s) resposta(s);
 - dúvidas apresentadas ao(s) orientador(es) e respectiva(s) resposta(s);
 - “ferramentas” e materiais de apoio à prática letiva elaborados individualmente pelo estagiário (banco de imagens, resumos, memorandos, material didático, maquetes e protótipos que ajudem a visualizar melhor conceitos abstratos, etc.);
 - trabalhos individuais solicitados pelo(s) orientador(es);
 - trabalhos de iniciativa individual (entrevistas a entidades, gestores de escolas, presidentes de conselhos executivos, dirigentes sindicais, etc. Reflexões pessoais sobre temas da atualidade educativa, tais como violência escolar, políticas educativas, etc.);
 - trabalho cooperativo de natureza pedagógica, com inclusão dos cooperadores (redação de relatórios, artigos, relatos de experiências a serem apresentadas em grupo em eventuais reuniões de estagiários, balanços finais do estágio ou em outras reuniões científicas de profissionais da educação);
 - trabalho cooperativo de natureza cultural (dinamização e organização de exposições de ciência na escola, na biblioteca municipal, ou no museu ou espaço cultural local; organização de palestras e seminários com especialistas convidados, etc.);
 - experiências de oficinas ou laboratoriais, com relatório de execução e de avaliação;
 - produtos de trabalhos de grupo, com os colegas do núcleo de estágio (planificações, provas de diagnóstico, testes de avaliação, protocolos laboratoriais, etc.);
 - registros de imprensa relacionados com a área de conhecimento (artigos de jornal, revista, vídeos gravados na TV ou salvos da internet);
 - registros de áudio-vídeo de *performances* e atividades individuais ou de grupo (aulas de regência filmadas, experiências oficinais ou laboratoriais, atividades culturais realizadas no âmbito da dinamização

cultural da escola, representação dramática, declamação poética, audição musical, exposição artística, etc.);

- inventário organizado de fontes de pesquisa e recursos de apoio aos conteúdos do(s) programa(s) de estudos (bibliografias, iconografias, videografias, revistas, *websites*, portais web, *e-zines*, etc.);
- comentário individual e recensões críticas a conteúdos e aspectos dos programas de estudos, manuais de estudo, obras bibliográficas consultadas, *websites* visitados, etc.;
- artigos publicados (no jornal da escola, ou em periódicos locais ou nacionais);
- aplicação, na comunidade, dos conhecimentos adquiridos (se aplicável, com ou sem colaboração do núcleo de estágio);
- autoavaliação do estagiário (e/ou reflexão crítica. Pode ser parcial ou no final de cada ano letivo);
- avaliação do orientador (e/ou reflexão crítica. Pode ser parcial ou no final do processo de estágio).

Essa lista tem o objetivo de ampliar o olhar de ambos, orientador e orientado. Trata-se de possibilidades. Cada caso deve ser observado particularmente. Tudo pode ser potencialmente considerado material possível de compor um portfólio.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES A MODO DE CONCLUSÃO

Este texto teve a intenção de compartilhar nossa experiência profissional com diários de aula e portfólios no processo formativo de professores em dois países distintos, Brasil e Portugal. Buscamos trabalhar seus conceitos, em que estão pautados, como são organizados pelos estudantes da graduação e o lugar que ocupam como instrumento da prática educativa. A partir de uma série de autores que nos servem de referência, buscamos mostrar conceitualmente como operamos com estes dois instrumentos na formação de professores, tendo a perspectiva da cultura visual como pano de fundo.

As novas tecnologias, sem dúvida, têm contribuído fortemente para qualificar os diários de aula e os portfólios, pois facilitam a troca de informação entre o estagiário e o orientador e evitam o transporte físico do diário e do portfólio, tendo em vista que, muitas vezes, estes só existem em formato digital. Igualmente elas contribuem para a inserção de imagens, gráficos e *links* com outros *sites* da rede.

No entanto, acreditamos que a característica mais importante dos diários de aula (OLIVEIRA, 2014) e dos portfólios é que as suas partes (diários), ou o seu todo (portfólio), podem constituir-se numa ferramenta essencial para que o professor ou orientador de estágio

também avalie suas próprias práticas profissionais, bem como os materiais que tem oferecido aos seus estudantes. Dessa maneira, é possível observar a importância atribuída pelo estagiário aos materiais que foram disponibilizados pelo professor, a utilização feita pelos professores em formação e em que medida foi útil para o seu desempenho acadêmico/profissional.

Não há um modelo de diário ou de portfólio, pois cada estudante/professor em formação irá fazer suas escolhas por uma determinada linguagem, irá utilizar-se mais ou menos da tecnologia, irá valer-se mais ou menos das imagens, enfim, tudo dependerá do seu percurso formativo.

Vale ainda mencionar que o mais importante em relação a esses instrumentos metodológicos da prática pedagógica é o fato de que eles precisam ser úteis ao que se propõem, ou seja, qualificar o trabalho docente.

REFERÊNCIAS

- AMBRÓSIO, Márcia. *O uso do portfólio no ensino superior*. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- ANDRÉ, Marli Elisa D. Afonso de; DARSIE, Marta Maria P. O diário reflexivo, avaliação e investigação didática. *Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 13-30, jan./abr. 2010.
- ARTER, Judith A.; SPANDEL, Vicki. Using portfolios and student work in instruction and assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, v. 11, n. 1, p. 36-44, March 1992.
- BARTON, James; COLLINS, Angelo (Ed.). *Portfolio assessment: a handbook for educators*. Nova York: Dale Seymour, 1997.
- DARSIE, Marta Maria P. *A reflexão distanciada na construção dos conhecimentos profissionais do professor em curso de formação inicial*. 1998. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.
- EASLEY, Shirley-Dale; MITCHELL, Kay. *Portfolios matter: what, where, when, why and how to use them*. Ontario: Pembroke, 2003.
- FRESQUET, Adriana. *Imagens do desaprender: uma experiência de aprender com o cinema*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- HOLLY, Mary Louise. Investigando a vida profissional dos professores: diários gráficos. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1995. p. 79-109.
- MITCHELL, W. T. J. *Picture theory*. Chicago: The University of Chicago, 1994.
- OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. O que pode diário de aula? In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). *Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013. p. 225-236.
- _____. Diário de aula como instrumento metodológico da prática educativa. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v. 27, n. 27, p. 111-126, maio/ago. 2014.
- PANIZ, Catiane Mazocco; FREITAS, Deise Sangoi. *O uso de diários na formação inicial de professores*. Jundiaí: Paco, 2011.
- PORLÁN, Rafael; MARTÍN, José. *El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Díada, 1997.

VILLAS BOAS, Benigma M. F. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas: Papirus, 2012.

ZABALZA, Miguel. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LEONARDO VERDE CHARRÉU

Professor da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM –, Santa Maria,
Rio Grande do Sul, Brasil
leonardo.charreu@gmail.com

MARILDA OLIVEIRA DE OLIVEIRA

Professora da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM –, Santa Maria,
Rio Grande do Sul, Brasil
marildaoliveira27@gmail.com

RESENHAS

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL COMO PRÁTICA DE LIBERDADE

<http://dx.doi.org/10.1590/198053143151>

MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (Org.). *Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 347p.

Sem dúvida alguma, a perspectiva intercultural da produção de sentidos é a maneira pela qual, hoje, podemos produzir – se já não produzimos – outros saberes, práticas, formas de existências (subjetividades) e, de quebra, novas relações de poder. Isto é, a interculturalidade coloca-se para nós como uma problematização para o pensamento. Não se trata de uma metodologia, um modismo ou mesmo uma mera defesa de certos grupos sociais; ela é uma tarefa para o pensamento. Como pensar hoje sem considerar o fato de que os sujeitos alteram vivamente os sentidos determinados para a sua existência? Como desconsiderar que os sujeitos produzem ou fornecem outros sentidos para os espaços e tempos em que se encontram? Como acreditar que alguém deterá o rumo final das práticas sociais? Ora, desde o final da década de 1970, Lyotard já anunciava que as metanarrativas estariam minadas por micopráticas, micropolíticas ou microdesejos, os quais alterariam com razoável poder as cadeias de significados ou sistemas de significações até então existentes, confirmando a incredulidade nos grandes discursos. Esse movimento de produção de sentidos ou esse momento em que o pensamento pensa assim, da maneira como conhecemos hoje, não é outra coisa senão o deslocamento ou descentramento do sujeito, sobretudo – como já afirmou

Stuart Hall – aquele ocorrido no século XX, no qual o sujeito não aceita mais identidades fixas. Os discursos foram retrabalhados pelos sujeitos de maneira a produzir novos discursos e novos sujeitos. Portanto, nos deparamos com sujeitos construindo outras realidades, em geral se opondo – com certa ambiguidade, é verdade – aos conhecimentos ditos científicos, às padronizações de comportamento e às leis gerais ou universais que privilegiam um tipo ideal de homem, sociedade e cultura.

O livro organizado pelos professores Antonio Flavio e Vera Candau é a prova de que essa aposta está em curso, sendo ainda o início de um longo caminho; como diz a música: “se muito vale o já feito, mais vale o que será”. Isso porque a perspectiva intercultural permite que sejam readmitidos, ou melhor, produzidos, de maneira ambivalente, como já dito, saberes não subjugados a verdades científicas, práticas sociais não submetidas a padronizações burguesas e formas de existência à revelia do sujeito moderno normalizado. É verdade que muito ainda se tem a fazer, sobretudo, como alertam os autores, nas regiões mais turvas desse debate, ali onde se encontram ou se confrontam conhecimentos, saberes locais e objetividades e subjetividades modernas e contemporâneas. Afinal, ainda nos falta saber como separar – se é que separação cabe nessa discussão – o que, de fato, é justo ou válido defender em nome de práticas de liberdade para os sujeitos contemporâneos. Vale o lembrete que o próprio livro traz: “nem tudo que acontece na humanidade é correto e bom”.

Nesse sentido, a fim de colaborar com a discussão, vale destacar uma possível distinção entre processos de liberação e práticas de liberdade. Foucaultianamente, diríamos que um e outro não são a mesma e única coisa; se relacionam, mas não se igualam. Sendo os processos de liberação as formas como nos livramos da dominação do outro (do Estado, da família, das instituições, das disciplinas escolares, etc.), as práticas de liberdade são as maneiras pelas quais damos forma ou construímos ou, ainda, damos materialidade às novas (acreditamos) práticas de existência. Tais maneiras podem nos dar a possibilidade de definir como e de que modo essas novas existências são ou não satisfatórias na ou para a convivência pública. Uma coisa é advogar e desejar a existência de novas práticas culturais e sociais, e outra coisa é cultivá-las, o que nada mais é do que praticar a liberdade de maneira ética (grande desafio!).

Esse debate é muito importante quando nos propomos a pensar em práticas interculturais, principalmente porque, se a interculturalidade é a possibilidade de romper com a simples convivência de diferentes culturas num mesmo espaço e tempo – uma vez que ela permite que os tempos, os espaços e os sujeitos se mesclêm e se confundam, portanto o sujeito está autorizado a transitar por entre-tempos-espaços –, as práticas dos sujeitos merecem ser, por meio de pesquisas acadêmicas (já que falamos desse lugar), escrutinadas em seus tempos-espaços a fim

de revelarem se são ou não, se estão ou não a favor da liberdade e da emancipação. Isso só será possível se entendermos liberdade não como um valor em si, mas como prática que nega a escravidão de si mesmo e do outro e se concebermos a emancipação no sentido mostrado por Rancière, em *O mestre ignorante*, ou seja, não como a forma de se livrar de alguma coisa que impede o sujeito de ser, mas como a capacidade de, ao reconhecer isso, arcar com todas as consequências que virão; afinal, uma vez libertos de certas formas de dominação, teremos ainda um longo percurso a trilhar (senão a vida toda) na luta por provar se estamos mesmo decididos a experimentar novas existências.

Assim, o livro de Antonio Flavio e Vera Candau parece dizer que esse será o desafio futuro das novas produções nessa área: se até o momento fomos capazes, sobretudo, de distinguir (teorizar) as diferentes formas ou manifestações da interculturalidade, agora é necessário saber, por meio das práticas dos sujeitos, como elas se confrontam, interagem, mesclam-se, enfim, fundem-se, produzem mutação a favor de práticas de liberdade, de práticas de emancipação, seja na sociedade em geral, seja na escola de modo particular. Não basta mais dizer que é urgente construirmos sociedades mais abertas; resta-nos dizer (escrever/pesquisar/teorizar) que aberturas estão sendo praticadas.

Os convidados para compor o presente livro ofereceram seus escritos, seus corpos e pensamentos na direção do desafio lançado e, obviamente, a perspectiva intercultural foi usada (no sentido de ser útil) à exaustão. Contudo, os autores movimentaram ou agenciaram outros nomes para falar dela – ambivalência, etnomatemática, letramento, tradução, crítica, cultura, *comcultura*, emancipação, ética, entre outros – mostrando, assim, que o debate da interculturalidade representa uma constelação de outros discursos ou, talvez, de outras noções. Se ela sozinha não é tudo, na companhia de outras noções pode se tornar bastante eficaz para a análise das práticas interculturais sociais e escolares. O que essas noções trazem de comum e que as aproxima da interculturalidade é a crença de que os sujeitos produzem outras práticas e vivem ou querem viver outras existências, isto é, produzem ou podem produzir novas maneiras de existir. Os capítulos do livro exigiram esse pressuposto a cada instante: uns pediram para valorizar outras matemáticas; outros pediram para valorizar outras histórias; outros queriam novos espaços, novas práticas éticas; outros, ainda, queriam outras sociologias, outras leituras do mundo e, também, a fluidez dos sentidos como modo particular de conhecer a realidade. Vê-se que a interculturalidade está na companhia de todos os temas que, em princípio, defendem a diferença, o outro, o estranho, sem perder o foco na igualdade (a justiça).

Contudo, seria prudente conferir se as diferentes noções convocadas para discutir a interculturalidade a potencializam ou, de alguma maneira, a interrogam; parecem, na verdade, fazer as duas coisas. A

noção de *comcultura* é um bom exemplo para esse duplo exame, pois parece dar um passo em outro lugar. Ela não se vale apenas de uma oposição entre multiculturalismo e interculturalidade, nem se restringe ao princípio básico da própria interculturalidade crítica, que sustenta a necessidade do reconhecimento do outro e da negociação cultural, objetivando construir sociedades democráticas. A noção de *comcultura* visa à presença de sistemas de cultura que funcionam de maneira fluida dentro e, quem sabe, fora, talvez ao lado, em cima, embaixo de outros sistemas culturais; nela, a intencionalidade política (a igualdade, a justiça) já não é tão concreta; está presente, mas pode ser fluida. No entanto, concomitantemente, ela parece respeitar outro princípio: o de viver as práticas (curriculares, sociais, culturais) como forma de produção de sentidos; sentidos que parecem dizer respeito a outras formas de estabelecer fronteiras, senão “desfronteirizar”. Isso não significaria despolitizar, mas sim politizar de muitas maneiras, de outros lugares e de outros espaços. Parece dizer que, juntos e misturados, podemos alterar e produzir outras realidades.

Outra noção que parece ilustrar essa dubiedade é a de ética, tratada no último capítulo do livro. Embora o autor não tenha feito nenhum desnível na noção de interculturalidade e, portanto, apoiado o debate da convivência, do diálogo e da negociação cultural nos moldes definidos, ele a interroga quando pergunta se não deveríamos estabelecer alguma baliza para examinar de qual diferença se trata, pois, afinal, a moral não é a ética; alguém terá que refletir sobre as propostas e práticas em curso.

Por fim, vale mencionar que o livro, tentando atender ao debate das disciplinas escolares, dividiu os capítulos ainda sob a forma disciplinar, isto é, os especialistas convidados versaram sobre a interculturalidade a partir de suas formações e atuações em disciplinas escolares específicas, de maneira que a defesa da referida perspectiva se dá, sobretudo, sob a égide de referenciais do ensino da matemática, da história, da geografia, das artes, da biologia, da educação física, das letras, da sociologia e da filosofia. Outros autores defenderam a interculturalidade a partir de temáticas como a da identidade e a da educação de jovens e adultos. Por um lado, isso mostra o trabalho e o esforço que profissionais das diversas áreas têm dispensado para analisar práticas pedagógicas que estão sendo propostas ou realizadas em seus respectivos campos de atuação, a fim de pensar um currículo orientado para a interculturalidade. Por outro lado, a organização do livro retrata o próprio instante em que a produção da interculturalidade em currículos se encontra: as disciplinas são preservadas em seu núcleo formador e lutam de modo específico e geral. Específico porque defendem as disciplinas, desde que praticadas de outra maneira; geral porque, se praticadas de outra maneira, essas disciplinas podem contribuir para uma sociedade intercultural. Talvez aí esteja não uma contradição ou mesmo uma circularidade

da proposta intercultural, mas sim uma ambivalência: a capacidade de viver juntos, misturados e separados, desconhecidos, famosos e anônimos, amigos, inimigos e produtivos, excludentes, inclusivos e militantes, propositivos, incertos e preguiçosos, vizinhos, colados e distantes...

Mas ainda é muito cedo para definir o que acontece de fato nessa seara intercultural; aguardemos os novos desdobramentos. O livro tem importância fundamental para atualizar o debate e ajudar a pensar o que virá.

ANDRÉ MÁRCIO PICANÇO FAVACHO

Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG –, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
amfavacho@hotmail.com

DISCURSO E ANÁLISE DO DISCURSO: (PARA ALÉM DE) UMA INTRODUÇÃO

<http://dx.doi.org/10.1590/198053143194>

MAINGUENEAU, Dominique. *Discours et analyse du discours*: introduction.
Paris: Armand Colin, 2014. 216 p. ISBN 978-2-200-28996-6

No livro *Discours et analyse du discours: introduction* [Discurso e análise do discurso: introdução], Dominique Maingueneau, professor da Université Paris-Sorbonne (Paris IV), apresenta um estudo que contempla, de forma geral, retomadas e discussões acerca das múltiplas concepções, conceitos e caminhos da disciplina que dá nome ao livro: a Análise do Discurso – AD. Os 15 capítulos que compõem esse trabalho, ainda sem tradução para o português, abarcam questões discursivas atuais, em torno de noções-chave estudadas atualmente nessa disciplina.

O livro está dividido em três partes. Na primeira, “Études de discours et analyse du discours” [Estudos de discurso e análise do discurso], Maingueneau mostra um panorama geral da disciplina abordada. O primeiro capítulo – “Quelques éléments d’histoire” [Alguns elementos de história] – traz um breve histórico sobre os percursos da AD, campo em que não se pode delegar um lugar de emergência preciso. Autores como E. Goffman, L. Wittgenstein, M. Foucault e M. Bakhtin tiveram papel importante, mas compreendem apenas uma parte desse imenso campo que é a AD. O termo “análise do discurso” é atribuído ao estruturalista Z. S. Harris (1952), sendo que sua emergência como disciplina aconteceu nos anos 1960, embora não se apresentasse como um projeto unificado, pois seguia caminhos diversificados nos Estados Unidos e na França e

agrupava, ao longo de seu percurso, categorias de outras disciplinas, como a da linguística do texto.

Foi na França que, para Maingueneau, a AD se desenvolveu de forma mais acentuada, desde as publicações da revista *Langage*, número 13, e do livro de Pêcheux, *Análise automática do discurso*, em 1969. No mesmo ano, Foucault publicou *Arqueologia do saber*. Essas e outras obras colocam a questão do discurso como ponto central de discussão, mas apresentam trabalhos bastante diferentes uns dos outros. Passado esse período, a AD tem se apropriado de conceitos correntes, como a pragmática, a teoria da enunciação da linguística textual, etc. Os estudos atuais de autores como Charaudeau e Sophie Moirrand destacam o papel central do gênero do discurso, ancorando-se em uma teoria da enunciação, enquanto trabalhos como o de Kerbrat-Oreccioni, de perspectiva norte-americana, ganham espaço em pesquisas diversas.

Pelo histórico, é possível perceber a instabilidade do campo da AD desde sua emancipação como disciplina. O termo “discurso”, que dá nome à teoria, também não é uma noção estável, conforme assevera Maingueneau em “La notion de discours” [A noção de discurso], segundo capítulo do livro. Concebido como “uso da língua” para os linguistas, o termo tem significados diferentes ao se opor entre: discurso e frase, unidade transfrástica; discurso e língua, concebida como sistema e seu uso em contexto e discurso e texto, que o autor especificará no capítulo seguinte. O termo discurso é então concebido de maneiras amplas e difusas, podendo ser entendido como: organização para além da frase, uma forma de ação, interativo, contextualizado, ancorado por um sujeito, regido por normas, tomado em um interdiscurso, construtor social de sentido. Para o autor, toda problemática discursiva associa língua, atividade comunicacional e conhecimento. Esse agrupamento permite à AD se distinguir de outras disciplinas, que privilegiam normalmente uma dessas dimensões. O trabalho do analista não é, portanto, muito confortável, pois deve fazer um esforço constante para não se ater apenas ao linguístico. Esse desconforto evoca, e talvez justifique, o motivo de a presença da filosofia e de autores filósofos ser tão forte nesse campo.

Em “Discours, texte, corpus” [Discurso, texto e *corpus*], Maingueneau retoma a questão da relação existente entre discurso e texto, que pode designar tanto um único texto (que corresponde a um discurso) quanto um conjunto de textos (discursos que existem para além dos textos que os constituem). Os usos do termo texto também são amplos e podem ser considerados em três grandes pilares principais: texto-estrutura, texto-produto e texto-arquivo. Já a construção do *corpus* corresponde justamente ao agrupamento de textos, ou excertos de textos, que auxiliam os analistas a responder aos questionamentos levantados em suas pesquisas. Plural desde sua concepção como disciplina, a diversidade do campo de análise do discurso e suas inúmeras definições são abordadas

em “Les disciplines du discours” [As disciplinas do discurso]. Para o autor, essa pluralidade depende das concepções teóricas adotadas pelos analistas, que podem optar por abordagens metodológicas ou por métodos situados entre os estudos do discurso e/ou a análise do discurso. Para Maingueneau, a AD deve ser considerada uma disciplina, não um método, já que seu interesse recai especificamente sobre as estruturas e suas relações sociais, além do uso da linguagem tal como acontece nos campos da sociolinguística, da retórica, etc. Em “Une analyse critique” [Uma análise crítica], o autor observa que os estudos dos discursos possuem atualmente duas vertentes: uma que analisa o funcionamento do discurso, voltando-se mais para os mecanismos da linguagem contidos dentro do próprio discurso, sem focar nas questões sociais propriamente ditas; e outra que se desenvolveu a partir dos anos 1990, mais ligada ao social e a ideologias circulantes, encaixando-se numa paisagem intelectual política de igualdade social, ideologias, poder e desigualdade – a análise crítica do discurso – ACD.

Perpassado esse primeiro momento de introdução e de explanação do quadro teórico-disciplinar da AD, na segunda parte do livro, intitulada “Les unités de l’analyse du discours” [As unidades da análise do discurso], Maingueneau debruça-se sobre algumas unidades de análise que ele tem desenvolvido em sua trajetória de pesquisa e de publicações nos últimos anos. No sexto capítulo, “Les unités topiques” [As unidades tópicas], o autor amplia sua reflexão sobre as unidades tópicas, predeterminadas pelas práticas sociais, e as unidades não tópicas, definidas pelo pesquisador. Essas unidades são problematizadas em relação ao gênero, podendo ser agrupadas de acordo com a esfera da atividade, o campo discursivo e o lugar da sua atividade. Gênero, neste caso, é abordado em relação à sua circulação e força que possui para criar novos gêneros. Trata-se do princípio da valência genérica, uma metáfora da proposta de Tesnière ao princípio da centralidade do verbo, que passa a ser considerado por Maingueneau o princípio da centralidade do gênero. Essa valência pode ser: uma valência interna, que representa um conjunto de textos produzidos a partir do que se considera o núcleo e as produções de “avatares” prescritos (acordados), previsíveis (esperados), ou não esperados; e uma valência externa, que está relacionada à força do núcleo genérico de produzir a partir de si diferentes gêneros. Essa irradiação, hoje, assim como a produção de avatares, é facilitada pelo uso de novas tecnologias e também da internet.

Em “Les formations discursives” [As formações discursivas], Maingueneau aborda a estabilidade da noção de formação discursiva, conceito polêmico e de “dupla paternidade” (Pêcheux e Foucault), discutindo questões relacionadas às formações discursivas de identidade, reunidas a partir da instância de produção, as formações discursivas temáticas, cuja organização parte de um tema, os temas-chave e temas

pré-construídos, como formas de arranjo, e as formações discursivas plurifocais. A formação discursiva, como concebida tradicionalmente, é bastante ampla e intenta integrar os textos em um conjunto muito vasto, em torno de um campo ou vários. Em “Parcours et registre” [Percurso e registro], o autor prefere falar em percursos e registros para análise de uma circulação, uma dispersão de materiais heterogêneos que se constroem em torno de um significante muito variável, como o caso das análises das fórmulas discursivas (trabalhos de Krieg-Planque) e as pequenas frases (trabalhos de Maingueneau), unidades não tópicas de análise reunidas pelo pesquisador a partir de um princípio de coerência que se justifica pelos objetivos da pesquisa.

Na terceira parte do livro, “L’univers du discours” [O universo do discurso], Maingueneau se aprofunda nas questões discursivas da AD, elencando e discutindo alguns pontos específicos em torno desse universo. Ele inicia com “Unité et diversité” [Unidade e diversidade], em que discorre sobre os gêneros do discurso e aborda questões autorais, rotineiras e da conversação. Maingueneau adverte que a análise do discurso deve mobilizar aparelhos conceituais e metodológicos específicos para estudar as práticas de atividades verbais integradas ao desempenho de atividades não verbais. Ainda em relação à genericidade, em “Genre de discours et scène d’énonciation” [Gênero do discurso e cena da enunciação], o autor retoma a noção de gênero para problematizar a interação de três cenas distintas: a cena englobante, a cena genérica e a cenografia. Esse esquema permite Maingueneau abordar a noção de hipergênero como uma formatação (modos de apresentação) que abarca diversos gêneros.

Em “Énonciation attachée et énonciation détachée” [Enunciação ligada e enunciação destacada], é retomada a noção de enunciação aforizante, distinguida em dois tipos principais: as autônomas (*slogans*, *adágios*, *provérbios*, etc.); e as que compõem partes de um texto (citações famosas ou partes de uma notícia de jornal). Nessa retomada o autor posiciona-se em relação à sua opção de tratar enunciados como frases sem texto e propõe-se a aproximar essa categoria de aforização à de autor, que para ele não costuma designar nem o enunciador nem um indivíduo de carne e osso, mas sim uma função. Designado como *auctor* (étimo latino de autor), para Maingueneau há uma forte ressonância dessa função com a figura do aforizador, já que, quando há obra (agrupamento de textos atribuídos a um *auctor*), o gênero é relegado a segundo plano e as aforizações permitem que essas obras passem a compor novos estatutos pragmáticos.

No capítulo “L’espace du discours” [O espaço do discurso], o autor se questiona sobre o estatuto paradoxal dos *discursos constituintes*, abordando a noção de *paratopia* como pertença, manifesta em dois níveis complementares: ao nível do discurso constituinte (discursos religiosos,

filosóficos, científicos, etc.); e ao nível de cada produtor de texto relevante de um discurso constituinte, em que o falante deve gerir uma impossível identidade por meio das formas de pertença e não pertença da sociedade. Por não ser uma zona de produção homogênea, os discursos constituintes não podem ser tratados hierarquicamente como se faz com os gêneros do discurso, pois eles gestionam as práticas discursivas que o estruturam. No capítulo seguinte, “Le discours et ses traces” [O discurso e seus traços], Maingueneau se atém aos traços da enunciação para tratar de enunciados que se conservam e são passíveis de serem transformados em objetos de futuras retomadas e de novos tratamentos. O arquivamento desses traços tem se difundido de forma muito crescente, principalmente com o surgimento da internet. O problema, segundo o autor, não está mais em como organizar todo esse arquivo, mas sim em definir critérios do que é relevante ser arquivado para o futuro, uma tarefa difícil e nada exata.

A partir da constatação de que, juntamente com o desenvolvimento da tecnologia, surgiram novas práticas específicas do universo digital, em “Nouvelles textualités” [Novas textualidades], Maingueneau afirma que há hoje uma profunda mudança no que se refere às modalidades tradicionais do discurso. A primeira pode ser observada em relação à multimodalidade, comunicação que mobiliza diferentes canais. Isso se complica quando enunciados escritos passaram a abranger elementos icônicos, o que permite falar hoje em iconotextos para designar produções semióticas que mesclam os usos de imagem e de palavra. A partir da observação de que há um desnivelamento entre as cenografias que circulam em páginas da web, Maingueneau distingue dois tipos de cenografias recorrentes em *sites*: uma cenografia verbal, que implica a enunciação (a elaboração de um gênero); e uma cenografia digital, que corresponde à enunciação inserida na web (quando os gêneros são incluídos na web). Essa cenografia digital resulta da interação de três componentes (convergentes ou divergentes): iconotextual, arquitetônico e procedural. Para o autor, cada tipo de comunicação (oral, impressa e digital) acarreta formas de textualidades distintas: uma emergente, da oralidade conversacional; outra planejada, dos gêneros instituídos que se manifestam de forma monologal ou dialogal; e outra navegante, que implica uma transformação da noção de leitura, uma vez que cada leitor pode construir seu próprio hipergênero a partir das escolhas e dos caminhos que escolhe durante sua navegação.

No último capítulo do livro, “Communication d’un troisième type” [Comunicação de um terceiro tipo], Maingueneau discute a representação das atividades verbais em relação à evolução das novas tecnologias da comunicação, que envolvem as duas formas de textualidades orgânicas – tanto aspectos escritos quanto orais – e problematizam o que se entende normalmente por destinatário. Para Maingueneau, as

novas situações, como as postagens, os *tweets*, etc., fundem constantemente as três formas de textualidades e de genericidades tratadas no capítulo anterior. Outra problemática referente às novas tecnologias e à circulação na web está relacionada com o surgimento de um “locutor angelical”, que existe apenas como o correlato de uma enunciação e é atribuído a indivíduos que não são propriamente os sujeitos falantes.

Embora se proponha como uma introdução, o livro de Maingueneau aborda de forma bastante ampla questões relativas aos estudos do discurso e da análise do discurso, mesmo que focado em problemáticas discursivas desenvolvidas pelo próprio autor ao longo de sua trajetória. Essa amplitude, de certa forma, vai na contramão de obras com caráter introdutório. Além de apresentar um percurso histórico, o autor sugere caminhos possíveis e expande algumas de suas teorias e conceitos, abarcando problemáticas discursivas bastante atuais, o que tem sido, de certa forma, uma marca de seu percurso no campo da AD. Por esse motivo, acreditamos que a leitura do livro pode ser interessante para alunos e pesquisadores das diversas áreas que se utilizam do discurso como objeto de análise.

ANDRÉ WILLIAM ALVES DE ASSIS

Doutorando em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG –,
Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
assis.awa@gmail.com

RAQUEL TIEMI MASUDA MARECO

Doutoranda em Letras pela Universidade Estadual de Maringá – UEM –, Maringá,
Paraná, Brasil
rachel.mareco@gmail.com

TATIANA EMEDIATO CORRÊA

Mestranda em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG –,
Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
tatyemedcorrea@gmail.com

INSTRUÇÕES A AUTORES

Cadernos de Pesquisa, periódico científico trimestral, tem como objetivo divulgar a produção acadêmica direta ou indiretamente relacionada com a educação, publicando trabalhos inovadores, relativos a pesquisas, ensaios e outras modalidades de textos. A revista trata da educação de forma ampla, agregando à temática escolar estudos que abordam, de forma interdisciplinar, questões relacionadas a gênero, relações raciais, infância, juventude, escola, trabalho, família, políticas sociais. Os enfoques também são abrangentes e envolvem as diferentes áreas de conhecimento das ciências humanas, em perspectivas teóricas e metodológicas diversas, propiciando a troca de informações e o debate sobre as principais questões nesses campos.

Sua prioridade é a publicação de pesquisas de caráter empírico, histórico e/ou documental, sobretudo as realizadas no país, abrindo espaço, também, às provenientes do exterior. Acolhe, ainda, ensaios relativos a contribuições teórico-metodológicas e torna acessíveis ao leitor brasileiro textos de autores internacionais reconhecidos, que possam referenciar estudos na área, traduzidos para o português, ou em língua espanhola.

Publica textos em português e espanhol e disponibiliza versões em inglês ou, no caso de tradução, na língua original do artigo, nesta plataforma, no *site* do SciELO e do Educ@, de artigos selecionados pela Comissão Editorial, em cada número.

As matérias devem ser inéditas e submetidas exclusivamente a **Cadernos de Pesquisa**. Os trabalhos aceitos não deverão ser publicados sob qualquer outra forma antes de decorridos seis meses de sua publicação neste periódico. Para permissão de reprodução do texto em outro veículo, consultar cadpesq@fcc.org.br.

Para submeter um artigo a **Cadernos de Pesquisa**, é necessário:

Estar cadastrado no sistema – o login e a senha serão a chave para o acesso. Se não estiver, acesse para fazer o cadastro clicando [aqui](#).

Dar anuência de que o texto é original e inédito e não foi encaminhado para publicação em outra revista.

Encaminhar duas versões do artigo: uma para avaliação, em versão PDF, sem informações que permitam identificar a autoria; e outra, em Microsoft Word, com todas as informações.

Caso o artigo seja em coautoria, o ideal é que todos os autores estejam cadastrados no sistema. Porém é possível o envio do texto apenas com o cadastro de um dos autores. Em ambos os casos, a pessoa que envia o arquivo precisa incluir os coautores no Passo 3. Metadados da Submissão → Incluir Autor.

Para acompanhar o *status* da submissão, deve-se acessar o sistema → menu → acesso → login e senha.

Os autores de textos publicados receberão até três exemplares do número em que suas matérias forem veiculadas.

As ideias e opiniões constantes das matérias publicadas são de responsabilidade exclusiva dos autores. Os direitos autorais das matérias publicadas pertencem à revista **Cadernos de Pesquisa**, sob uma licença Creative Commons.

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DOS ORIGINAIS

1. TEOR

Matéria para publicação em **Cadernos de Pesquisa** deve ser, além de inédita e adequada à linha editorial da revista, passível de se enquadrar em um dos seis tipos de seções da revista:

Tema em Destaque: publica dossiês sobre questões relevantes e/ou emergentes.

Outros Temas: apresenta artigos selecionados sobre síntese de pesquisa inovadora, resultado de elaboração teórica, revisão crítica de bibliografia temática específica.

Temas em Debate: traz matérias de caráter ensaístico, opinativo, sobre temas de polêmica atual ou que se queira propor para polemizar. Cabem aqui réplicas a matérias anteriormente publicadas, versões editadas de comunicações em encontros ou artigos que, apoiados em pesquisa original, apenas se limitem a defender determinada posição na discussão acadêmica corrente, ou visem à discussão de propostas para políticas públicas.

Espaço Plural: espaço destinado a acolher outros tipos de texto, tais como entrevistas; relatos de experiência (descrição de experiência individual ou coletiva, de proposta de intervenção pontual realizada, que faça, em princípio, o contraponto teoria/prática e indique com precisão as condições de realização da experiência relatada); documentos de valor acadêmico e histórico; e informes (declarações públicas de entidades).

Resenhas: relativas a publicações recentes, nacionais ou estrangeiras.

Destaque Editorial: nota chamando a atenção para determinada obra publicada, com breve indicação de seu conteúdo e/ou relevância.

2. TÍTULOS DOS ARTIGOS, EXTENSÃO, RESUMO E DESCRITORES

Títulos dos artigos não podem exceder 11 palavras (incluindo artigos, preposições, conjunções, etc.). O nome do(s) autor(es) deve constar conforme o autor deseja que seja publicado.

As matérias devem ser enviadas em Word. O artigo não pode exceder 25 páginas, ou 63.300 caracteres com espaço, incluindo tabelas, gráficos, quadros ou figuras. Formato da página: numerada, com 3 cm de margem superior, 3 cm de margem inferior, 3 cm de margem esquerda e 2 cm de margem direita; parágrafo 1,25; espaço entre linhas 1,5; fonte em Times New Roman, corpo 12. A extensão máxima da Resenha é de 6 páginas, ou 14.550 caracteres com espaço; a do Destaque Editorial, de 2 páginas, ou 4.250 caracteres com espaço.

Toda matéria, à exceção de resenhas e destaques editoriais, deve vir obrigatoriamente acompanhada de um resumo, de até 800 caracteres com espaço. Ao final dos resumos devem ser indicadas, no máximo, quatro palavras-chave (descritores) do conteúdo do texto, que devem ser buscadas no *Thesaurus* Brasileiro de Educação e/ou no *Thesaurus* da Unesco.

3. CITAÇÕES, REMISSÕES E NOTAS (CF. ABNT NBR 10520)

As citações literais curtas são integradas ao texto, entre aspas, seguidas de parênteses com sobrenome do AUTOR e ano da publicação. Citações de três ou mais linhas devem ser destacadas no texto com recuo de 1,25, em corpo 10, com a indicação: (AUTOR, ano, p.). As remissões sem citação literal são incorporadas ao texto. Ex.: Segundo Fonseca (1986).

As notas de rodapé devem ser evitadas e utilizadas apenas quando for estritamente necessário, preferencialmente sem ultrapassar três linhas. Será usada numeração consecutiva das notas dentro do texto.

As siglas devem ser desdobradas quando mencionadas à primeira vez no artigo.

4. TABELAS, GRÁFICOS, QUADROS, FIGURAS

São apresentados em tons de cinza e em cores, preferencialmente em Excel, em arquivos separados, numerados com algarismos arábicos e em tamanho que permita clareza na leitura, com títulos e cabeçalhos padronizados quanto ao formato e termos utilizados. As imagens devem ter resolução de, no mínimo, 300 DPIs. A indicação da fonte é obrigatória e deve constar das referências. No corpo do texto deve vir indicada a posição aproximada para a inserção da tabela, quadro, etc.

5. REFERÊNCIAS

As referências, restritas apenas às obras citadas no texto, devem vir ao final deste e se pautarem pelas normas da ABNT (NBR 6023, 2002). Obedecem à ordem alfabética do sobrenome do primeiro autor e, quando possível, fazer constar por extenso o prenome dos autores. Nas referências de até três autores, todos são citados, separados por ponto e vírgula. Quando ultrapassar três

autores, citar somente o primeiro, seguido da expressão et al. (sem itálico). Apresentamos modelos de casos mais comuns:

Livro com um autor

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

Livros com dois ou três autores

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit, 1970.

Capítulo de livro - mesmo autor

SILVA, Marco. O que é interatividade. In: _____. *Sala de aula interativa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Quated, 2006. cap. 2, p. 81-147.

Capítulo de livro - autor diferente

ROMANO, Giovanni. Imagens da juventude na era moderna. In: LEVI, G.; SCHIMIDT, J. (Org.). *História dos jovens*, 2. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 7-16.

Periódico

CADERNOS DE PESQUISA. São Paulo: FCC; Campinas: Autores Associados, v. 40, n. 139, jan./abr. 2010.

Artigo de periódico

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Vocações de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 138, p. 715-746, set./dez. 2009.

Textos on-line

Incluir as informações disponíveis e acrescentar endereço de consulta e data de acesso:

VEIGA-NETO, Alfredo José da. *Michel Foucault e as perspectivas críticas da sociologia da educação*, 1994. Disponível em: <www.ufrgs.br/faced>. Acesso em: jun. 2002.

Artigo de jornal

assinado:

AQUINO, Yara; PEDUZZI, Pedro. Estudantes cobram mais dinheiro de Dilma do pré-sal para a educação. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 24 mar. 2011. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/ultnot/2011/03/24/estudantes-cobram-de-dilma-mais-dinheiro-do-pre-sal-para-a-educacao.jhtm>>. Acesso em: 24 mar. 2011.

Não assinado:

EM fim de governo, ressurge o cartão SUS. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 26 set. 2010. cad. Poder, p. A10.

Evento

REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 18., 1995, Caxambu. *Educação: resumos*. São Paulo: ANPEd, 1996.

Trabalho apresentado em evento

OLIVEIRA, Edna Castro de. Educação de pessoas jovens e adultas. In: REUNIÃO DA ANPEd, 33., 2010, Caxambu. *Anais...* São Paulo: USP, 2011. p. 16-29.

Autor institucional e legislação

BRASIL. Medida provisória n. 1569-9, de 11 de dezembro de 1997. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 dez. 1997. Seção 1, p. 29.514.

BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

FUNDAÇÃO IBGE. *Censo demográfico 1980*. Rio de Janeiro, 1982.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Meio Ambiente. *Diretrizes para a política ambiental do Estado de São Paulo*. São Paulo, 1993.

Teses e dissertações

BERNARDES, Nara M. G. *Crianças oprimidas: autonomia e submissão*. 1989. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1989.

Documento de acesso exclusivo em meio eletrônico

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Biblioteca central. Normas.doc. Curitiba, 1988. 5 CDs. Word for Windows 7.0.

(Quando disponíveis acrescentam-se elementos para melhor identificar o documento.)

Local

Quando houver homônimos de cidades, acrescenta-se o nome do estado, do país, etc. Ex.: Viçosa, MG; Santa Cruz, MX.

DIREITO DE RESPOSTA

Cadernos de Pesquisa acolhe matérias de comentário a artigo publicado na revista, bem como de réplica ao comentário. Ambas estão sujeitas ao mesmo processo de avaliação das demais matérias. Se o comentário for aceito para publicação, a revista oferecerá ao autor igual espaço para réplica, que poderá ser publicada no mesmo número do comentário ou no número subsequente.

Em caso de dúvidas, entrar em contato com a Coordenação de Edições (aferreira@fcc.org.br).

publicações

Cadernos de Pesquisa
Estudos em Avaliação Educacional
Coleção Textos FCC



Fundação Carlos Chagas

www.fcc.org.br

Educa@

publicações online de educação

metodologia SciELO

**Revelando
indicadores
para produzir
conhecimento.**

**<http://educa.fcc.org.br>
educ@fcc.org.br**



**PRÊMIO
PROFESSOR
RUBENS
MURILLO
MARQUES**

*Valorizando as
experiências
inovadoras dos professores
nos cursos de licenciatura.*

PARTICIPE!

*Conheça o regulamento
visitando nosso site
www.fcc.org.br*

***Inscrições: 4 de maio a
15 de agosto de 2015***



Fundação Carlos Chagas

Uma revista aberta às questões de avaliação **Veja o conteúdo dos números 60 e 61**

DEZ – 2014 – N. 60 (Especial) – As contribuições de Heraldo Vianna para a Avaliação Educacional

Apresentação. *Glúcia Torres Franco Novaes* • Avaliação educacional: uma perspectiva histórica. *Heraldo Marelim Vianna* • Medida da qualidade em educação: apresentação de um modelo. *Heraldo Marelim Vianna* • Avaliação de programas educacionais: duas questões. *Heraldo Marelim Vianna* • Fundamentos de um programa de avaliação educacional. *Heraldo Marelim Vianna* • Avaliação educacional: problemas gerais e formação do avaliador. *Heraldo Marelim Vianna* • Avaliação e o avaliador educacional: depoimento. *Heraldo Marelim Vianna* • Qualificação técnica e construção de instrumentos de medida educacional. *Heraldo Marelim Vianna* • Natureza das medidas educacionais. *Heraldo Marelim Vianna* • Validade de construto em testes educacionais. *Heraldo Marelim Vianna* • Aplicação de critérios de correção em provas de redação. *Heraldo Marelim Vianna* • Avaliando a avaliação: da prática à pesquisa. *Heraldo Marelim Vianna* • A prática da avaliação educacional: algumas colocações metodológicas. *Heraldo Marelim Vianna* • Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. *Heraldo Marelim Vianna* • Avaliação educacional: vivência e reflexão. *Heraldo Marelim Vianna*.

JAN./ABR. – 2015 – N. 61 – Tendências e perspectivas em avaliação educacional

Para uma avaliação de larga escala multidimensional. *Adilson Dalben, Luana Costa Almeida* • Comparando matrizes de Matemática do Saeb e do Naep. *Wallace Nascimento Pinto Junior* • Processos avaliativos em ambientes virtuais de formação: uma perspectiva interacional-dialógica. *Carime Rossi Elias, Paloma Dias Silveira, Janete Sander Costa, Margarete Axt* • Indicadores de desenvolvimento profissional da docência: construção, avaliação e usos. *Paulo Henrique Leal, Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali* • A avaliação da educação superior pelo mundo do trabalho. *Gustavo Henrique Moraes, Taciana Cordazzo, Paulo Roberto Wollinger* • Uma avaliação do sistema de cotas raciais da Universidade de Brasília. *Francisco Augusto da Costa Garcia, Girlene Ribeiro de Jesus* • Influências da iniciação científica na pós-graduação. *José Albertino Carvalho Lordelo, Rodrigo Ferrer de Argôlo* • Excelência com equidade: fatores escolares para o sucesso educacional em circunstâncias desfavoráveis. *Ernesto Martins Faria, Raquel Rangel de Meireles Guimarães* • A composição social importa para os efeitos das escolas no ensino fundamental?. *Flavia Pereira Xavier, Maria Teresa Gonzaga Alves*.



História da Educação e da Infância

A página tem por objetivo divulgar documentos históricos e resultados de pesquisas sobre a infância e sua educação. Atualmente, encontram-se fontes relacionadas aos seguintes temas e instituições:

- » Creche
- » Parque Infantil
- » Associação Feminina Beneficente e Instrutiva – AFBI
- » Santa Casa de Misericórdia de São Paulo
- » Legislação sobre Infância no Império do Brasil
- » Educação Especial
- » Jardim de Infância
- » Escola Primária

Em breve, haverá inserção de mais documentação.

Visite e cadastre-se para acesso aos arquivos!

<http://www.fcc.org.br/pesquisa/jsp/educacaoInfancia/index.jsp>

VOLUME 41 SET. 2014

UM ESTUDO AVALIATIVO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)

de BERNARDETE A. GATTI, MARLI E. D. A. ANDRÉ, NELSON A.S. GIMENES e LAURIZETE FERRAGUT

VOLUME 42 NOV. 2014

PRÊMIO PROFESSOR RUBENS MURILLO MARQUES 2014

Incentivo a quem ensina a ensinar

dos premiados DIEGO RODRIGUES (UFC) e NABIL ARAÚJO (UERJ)

VOLUME 43 DEZ. 2014

DOCÊNCIA COMPARTILHADA ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA:

formação no estágio curricular

de MARIA DA ASSUNÇÃO CALDERANO

VOLUME 44 ABR. 2015

AÇÃO DOCENTE E PROFISSIONALIZAÇÃO:

referentes e critérios para formação

de VANDRÉ GOMES DA SILVA e PATRÍCIA CRISTINA ALBIERI DE ALMEIDA

é uma publicação que visa a disseminar dados e achados dos estudos realizados no âmbito da Superintendência de Educação e Pesquisa da Fundação Carlos Chagas (SEP/FCC), e trabalhos contemplados por prêmios conferidos pela instituição, bem como pesquisas feitas ao longo de pós-doutorados na FCC. Trata-se de textos mais extensos do que artigos acadêmicos e que oferecem, em regra, informações detalhadas sobre os procedimentos metodológicos utilizados, de forma a subsidiar outras iniciativas de especialistas e interessados.

PUBLICAÇÕES DE 2014/2015

