



Fernando
com sua alegria
de sempre.

COLLEÇÃO
BP
Biblioteca
Psicopedagógica
Didática
Série: Ensino
Desenvolvimental v. 7

EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA E TEORIA DA SUBJETIVIDADE

DISCUSSÕES SOBRE EDUCAÇÃO E SAÚDE

Albertina Mitjás Martínez
Fernando González Rey
Roberto Valdés Puentes
Organizadores

EDUFU

Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade Discussões sobre Educação e Saúde

Apoio:



Copyright 2019 © Edufu

Editora da Universidade Federal de Uberlândia/MG

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total por qualquer meio sem permissão da editora.

DOI: <https://dx.doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-502-2>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

E64q Epistemologia qualitativa e teoria da subjetividade [recurso eletrônico] : discussões sobre educação e saúde / Albertina Mitjás Martínez, Fernando González Rey, Roberto Valdéz Puentes, organizadores. - EDUFU, 2019. 233 p. : il. (Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática. Serie Ensino Desenvolvimental ; v. 7)

ISBN: 978-85-7078-502-2 (e-book)

ISBN: 978-85-7078-501-5 (impresso)

Inclui bibliografia.

Vários autores.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://www.edufu.ufu.br/>

1. Psicologia educacional 2. Epistemologia. 3. Psicólogos - Formação profissional. 4. Psicólogos escolares - Prática. 5. Subjetividade. 6. Saúde - Aspectos psicológicos. 7. Epistemologia – Pesquisa qualitativa. I. Mitjás Martínez, Albertina. (org.). II González Rey, Fernando Luis, (org.). III. Valdés Puentes, Roberto, (org.). IV. Série.

CDU: 37.015.3

Glória Aparecida – CRB6-2047

 Universidade
Federal de
Uberlândia


Editora da Universidade
Federal de Uberlândia
www.edufu.ufu.br

Av. João Naves de Ávila, 2121
Campus Santa Mônica – Bloco 1S
Cep 38408-100 | Uberlândia – MG
Tel: (34) 3239-4293

Albertina Mitjás Martínez
Fernando González Rey
Roberto Valdés Puentes
organizadores

**Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade
Discussões sobre Educação e Saúde**

Coleção
Biblioteca Psicopedagógica e Didática
Série
Ensino Desenvolvimental
Volume 7



REITOR

Valder Steffen Jr.

VICE-REITOR

Orlando César Mantese

DIRETOR DA EDUFU

Guilherme Fromm

CONSELHO EDITORIAL

André Nemésio de Barros Pereira

Décio Gatti Júnior

Emerson Luiz Gelamo

Hamilton Kikuti

João Cleps Júnior

Ricardo Reis Soares

Wedisson Oliveira Santos

EDITORA DE PUBLICAÇÕES

Maria Amália Rocha

REVISÃO DE PORTUGUÊS

Lúcia Helena Coimbra Amaral

REVISÃO DE REFERÊNCIAS

Camilla Cássia Silva

PROJETO GRÁFICO, CAPA E EDITORAÇÃO

Ivan da Silva Lima



Grupo de Estudos e Pesquisas
em Didática Desenvolvidor
e Profissionalização Docente

COLEÇÃO

Biblioteca Psicopedagógica e Didática

DIREÇÃO

Roberto Valdés Puentes

Andréa Maturano Longarezi

Orlando Fernández Aquino

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Ms. Achilles Delari Junior – Pesquisador Aposentado – Brasil

Prof. Dr. Alberto Labarrere Sarduy – Universidad Santo Tomás – Chile

Prof. Dra. Andréa Maturano Longarezi – Universidade Federal de Uberlândia – Brasil

Prof. Dr. Antonio Bolívar Gotia – Universidad de Granada – Espanha

Prof. Dra. Cláudia Souza – ESEBA – Brasil

Prof. Dra. Diva Souza Silva – Universidade Federal de Uberlândia – Brasil

Prof. Dra. Elaine Sampaio Araújo – Universidade de São Paulo – Brasil

Prof. Dra. Fabiana Fiorezi de Marco – Universidade Federal de Uberlândia – Brasil

Prof. Dr. Francisco Curbelo Bermúdez – AJES – Brasil

Prof. Dr. Humberto A. de Oliveira Guido – Universidade Federal de Uberlândia – Brasil

Prof. Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga – Universidade de Brasília – Brasil

Prof. Dr. Isauro Núñez Beltrán – Universidade Federal de Rio Grande do Norte – Brasil

Prof. Dra. Liudmila Guseva – Universidade Técnica Estadual Magnitogorsk – Rússia

Prof. Dr. Luis Eduardo Alvarado Prada – Universidade Federal da Integração Latino-americana – Brasil

Prof. Dr. Luis Quintanar Rojas – Universidad Autónoma de Puebla – México

Prof. Dra. Maria Aparecida Mello – Universidade Federal de São Carlos – Brasil

Prof. Dra. Maria Célia Borges – Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Brasil

Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino – Universidade de Uberaba

Prof. Dr. Pascual Valdés Rodríguez – Universidad Central Marta Abreu, Santa Clara – Cuba

Prof. Dra. Patrícia Lopes Jorge Franco – Universidade Estadual de Minas Gerais – Brasil

Prof. Dr. Reinaldo Cueto Marin – Universidad Pedagógica de Sancti Spiritus – Cuba

Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes – Universidade Federal de Uberlândia – Brasil

Prof. Dr. Ruben de Oliveira Nascimento – Universidade Federal de Uberlândia – Brasil

Prof. Dr. Serigne Ababacar Cisse Ba – Universidade Federal de Goiás – Brasil

Prof. Dra. Sílvia Ester Orrú – Universidade Federal de Alfenas – Brasil

Prof. Dra. Suely Amaral Mello – Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho – Brasil

Prof. Dra. Waleska Dayse Sousa – Universidade de Uberaba – Brasil

Prof. Dr. Wender Falciro – Universidade Federal de Goiás – Brasil

Prof. Dra. Yulia Solovieva – Universidad Autónoma de Puebla – México

SÉRIE

Ensino Desenvolvidor

DIREÇÃO

Prof. Dra. Andréa M. Longarezi

Prof. Dr. Roberto V. Puentes

VOLUME 7

Albertina Mitjans Martínez

Fernando González Rey

Roberto Valdés Puentes

Sumário

- 7 Apresentação
Albertina Mitjáns Martínez
Fernando González Rey
Roberto Valdés Puentes

Parte I - Epistemologia Qualitativa

- 21 A Epistemologia Qualitativa vinte anos depois
Fernando González Rey
- 47 Epistemologia Qualitativa: dificuldades, equívocos e contribuições para outras formas de pesquisa qualitativa
Albertina Mitjáns Martínez
- 71 Contribuições da Epistemologia Qualitativa na mobilização de processos de desenvolvimento humano
Maristela Rossato

Parte II - Subjetividade e Educação

- 95 Desafios da formação docente: contribuições da Teoria da Subjetividade na perspectiva cultural-histórica
Cristina M. Madeira-Coelho
- 113 A complexidade das mudanças em educação: reflexões sob a perspectiva cultural-histórica da subjetividade
Luciana de Oliveira Campolina
- 135 As relações sociais como alicerce da aprendizagem e do desenvolvimento subjetivo: uma abordagem pela Teoria da Subjetividade
Maria Carmen V. R. Tacca

Parte III - Subjetividade e Saúde

- 159 Saúde mental, educação e desenvolvimento subjetivo: o trabalho voltado para uma ética do sujeito
Daniel Magalhães Goulart
- 183 A psicoterapia na perspectiva da Teoria da Subjetividade: a prática e a pesquisa como processos que se constituem mutuamente
Valéria D. Mori
- 203 Subjetividade, saúde humana e terapia familiar
Vannúzia Leal Andrade Peres
- 231 Sobre os autores

Apresentação

Os temas centrais do presente livro são Epistemologia Qualitativa, Teoria da Subjetividade e Metodologia Construtivo-Interpretativa, tomados pelo ângulo da pesquisa em educação e saúde. O objetivo é mostrar o estado atual dos estudos nesses campos, vinte anos depois que seu idealizador, Fernando González Rey, estabeleceu os conceitos, bem como as teses e os pressupostos teóricos e metodológicos principais no livro *Epistemología Cualitativa y Subjetividad* (1997).

O livro reúne os nove textos das mesas redondas organizadas em ocasião do I Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade, realizado nos dias 21, 22 e 23 de setembro de 2017 no Centro Universitário de Brasília, e que teve como propósito comemorar essas duas décadas de intenso trabalho no desenvolvimento da proposta teórica, epistemológica e metodológica elaborada pelo professor Fernando González Rey e seus seguidores, bem como estabelecer uma discussão sobre essa proposta e sua utilização nas pesquisas e na prática profissional nos campos da educação e da saúde.

Durante a realização da primeira edição do Simpósio estiveram presentes mais de 250 participantes das mais diversas regiões do Brasil, além de congressistas cubanos, colombianos e peruanos, representando os numerosos grupos de pesquisa afins à temática. Contou-se com a presença de pesquisadores em Educação, Psicologia e Ciências Sociais e da Saúde em geral, assim como com profissionais e estudantes interessados nos temas da Epistemologia Qualitativa, da Teoria da Subjetividade e da Metodologia Construtivo-Interpretativa na perspectiva cultural-histórica.

No total, foram aprovados, apresentados e debatidos 108 trabalhos (81 resumos e 27 trabalhos completos) em oito sessões diferentes: Psicologia Soviética; Marxismo e Teoria da Subjetividade; Epistemologia Qualitativa e Metodologia Construtivo-Interpretativa; Aprendizagem, Subjetividade e Inclusão Escolar; Trabalho Peda-

gógico e Subjetividade; Formação e Atuação de Professores e outros Profissionais na Perspectiva da Subjetividade; Desenvolvimento da Subjetividade, Saúde e Educação; Subjetividade, a Questão do Diagnóstico e Psicoterapia; Pesquisa e Prática Profissional na Perspectiva da Epistemologia Qualitativa.

O conjunto desses trabalhos foi publicado nos Anais do evento, e mostra a compreensão e interpretação dos conceitos teóricos, além de problematizar e valorizar as diferentes formas como eles têm sido utilizados e como se encontra, no momento atual, o desenvolvimento de um referencial em franco processo de difusão nacional e internacional.

O presente livro, por sua vez, dá particular importância às palestras proferidas nas mesas redondas organizadas em torno de três eixos temáticos: “Epistemologia Qualitativa e Metodologia Construtivo-Interpretativa”; “Subjetividade e Educação”; e “Subjetividade e Saúde”. Os propósitos fundamentais da obra são, entre outros, promover o debate sobre os princípios e conceitos da Epistemologia Qualitativa, da Teoria da Subjetividade e da Metodologia Construtivo-Interpretativa, assim como sobre seus desdobramentos para a produção de conhecimentos nas áreas das Ciências Sociais e da Saúde, bem como fomentar o intercâmbio científico em torno das temáticas em questão.

O livro está estruturado em três partes, que correspondem aos eixos das três mesas redondas do Simpósio. A primeira, “Epistemologia Qualitativa”, reúne os textos “A Epistemologia Qualitativa vinte anos depois”, de Fernando González Rey; “Epistemologia qualitativa: dificuldades, equívocos e contribuições para outras formas de pesquisa qualitativa”, de Albertina Mitjás Martínez; e “Contribuições da Epistemologia Qualitativa na mobilização de processos de desenvolvimento humano”, de Maristela Rossato. A segunda parte, “Subjetividade e Educação”, apresenta os trabalhos “Desafios da formação docente: contribuições da teoria da subjetividade na perspectiva cultural-histórica”, de Cristina Massot Madeira Coelho; “A complexidade das mudanças em educação: reflexões sob a perspectiva cultural-histórica da subjetividade”, de Luciana de Oliveira Campolina; e “As relações sociais como alicerce da aprendizagem e do desenvolvimento subjetivo: uma abordagem pela teoria da subjetividade”, de Maria Carmen V. R. Tacca. Por fim, a terceira parte, “Subjetividade e Saúde”, agrupa os textos “Saúde mental, educação e desenvolvimento subjetivo: o trabalho voltado para uma ética do sujeito”, de Daniel Magalhães Goulart; “A psicoterapia

na perspectiva da teoria da subjetividade: a prática e a pesquisa como processos que se constituem mutuamente”, de Valéria Deusdará Mori; e “Subjetividade, saúde humana e terapia familiar”, de Vannúzia Leal Andrade Peres.

No primeiro capítulo da obra, como Fernando González Rey no próprio título anuncia, “A Epistemologia Qualitativa vinte anos depois”, pretende-se avançar sobre os desafios e as mudanças que têm caracterizado o desenvolvimento da Epistemologia Qualitativa duas décadas depois de o conceito ter sido definido por ele em seus primeiros trabalhos. Os maiores desafios têm sido superar a orientação empírica da psicologia; seu distanciamento das ciências sociais e da filosofia; seu forte caráter naturalista, individualista e comportamental; a ênfase no método em prejuízo da teoria; e o abandono das questões filosóficas, epistemológicas e ontológicas da produção do conhecimento.

O capítulo de Fernando González Rey tem como foco três questões fundamentais: (1) o momento de origem da Epistemologia Qualitativa e sua diferença em relação às posições que até hoje dominam a psicologia; (2) o caráter teórico da ciência psicológica com base nessa proposta metodológica; (3) a relação intrínseca entre diálogo e produção de saber, bem como a articulação inseparável entre pesquisa e prática em psicologia. Esses têm sido os tópicos nos quais a Epistemologia Qualitativa tem avançado mais nos últimos vinte anos, por meio de uma consistente integração entre teoria, epistemologia e metodologia construtivo-interpretativa.

No segundo capítulo, “Epistemologia qualitativa: dificuldades, equívocos e contribuições para outras formas de pesquisa qualitativa”, Albertina Mitjáns Martínez adverte que a emergência da Epistemologia Qualitativa responde a uma demanda colocada pelo modo como a subjetividade tem sido concebida por Fernando González Rey em sua Teoria da Subjetividade, que não encontrava sustentação epistemológica e metodológica nas formas existentes de produção de conhecimento sobre o psicológico. Em tal sentido, a Epistemologia Qualitativa é, de acordo com a autora, uma concepção sobre a produção do conhecimento sobre a subjetividade. Alicerçada nesse ponto de vista, a autora faz um balanço da utilização da Epistemologia Qualitativa nos últimos vinte anos, sinalizando (1) as principais dificuldades encontradas; (2) os equívocos mais frequentes em seu uso; (3) as contribuições para outras formas de pesquisa qualitativa.

Entre as principais dificuldades enfrentadas pelos pesquisadores, a autora menciona: (a) a falta de compreensão do que representa uma epistemologia e a forma desarticulada e mecânica de assumir seus princípios; (b) o escasso domínio dos conceitos da proposta; (c) a ausência de consideração do princípio do caráter construtivo-interpretativo do conhecimento e, com isso, da forma específica como esse processo de interpretação e construção é concebido; (d) a falta de compreensão da natureza dos *indicadores*, os quais emergem como um significado não explícito no processo interpretativo do pesquisador sobre o material empírico e não diretamente desse material; (e) a dificuldade de entender que a construção é concebida como um processo, não como um momento; e (f) a dificuldade de conceber que o modelo teórico não é um *a priori*, mas o resultado da integração de diversos indicadores, hipóteses e ideias do pesquisador para gerar um saber sobre o tema estudado, condizente com a proposta teórica da subjetividade.

Entre os equívocos no emprego da Epistemologia Qualitativa podem ser mencionados: (a) confusão entre o teórico, o epistemológico e o metodológico; (b) confusão entre Epistemologia Qualitativa e Pesquisa Qualitativa; (c) declaração da utilização da Epistemologia Qualitativa para problemas de pesquisa cujo foco não é a subjetividade no sentido em que ela é concebida na Teoria da Subjetividade; (d) realização do trabalho com as informações de forma diferente da proposta na Epistemologia Qualitativa e na Metodologia Construtivo-Interpretativa, assim como a omissão do conceito de modelo teórico; (e) utilização de apenas alguns dos princípios da Epistemologia Qualitativa e da Metodologia Construtivo-Interpretativa, sem a integração dos três princípios que definem essa epistemologia.

Albertina Mitjáns Martínez encerra o capítulo com a análise de quais considera serem as razões pelas quais a Epistemologia Qualitativa e a Metodologia Construtivo-Interpretativa contribuem para novas alternativas no campo da pesquisa qualitativa em geral. A saber: (a) pelo lugar ativo que se confere ao pesquisador; (b) pela consideração dos participantes como indivíduos ativos e não como simples respondentes; (c) pelo conceito de construção do cenário social da pesquisa; (d) pela significação dada à comunicação; (e) pela ênfase na interpretação e na construção das informações; (f) pelo caráter aberto, flexível e processual de conceber a produção de saber.

Por fim, no último texto da primeira parte, Maristela Rossato, em “Contribuições da Epistemologia Qualitativa na mobilização de processos de desenvolvimento humano”, inicia uma discussão sobre os processos de formação do pesquisador e dos participantes da pesquisa considerando a produção teórica como uma configuração subjetiva de desenvolvimento. No texto a autora reconhece, com base na consulta a trabalhos realizados no interior do grupo a que pertence, que o desenvolvimento humano é um processo complexo que acontece ao longo de toda a vida por meio do papel mobilizador que desempenham produções subjetivas geradas nas experiências vividas.

Apoiada no relato de três casos específicos de jovens pesquisadores do campo da Teoria da Subjetividade, a autora analisa a experiência de ser pesquisador como uma configuração subjetiva de desenvolvimento. Faz referência a pesquisas nas quais se confirma que estudantes não se tornam mestres ou doutores somente pela dissertação ou pela tese que são capazes de escrever, mas, principalmente, pelo desenvolvimento que a experiência de pesquisa lhes proporciona, concluindo que esses redimensionamentos configuracionais promovidos pelo processo de transmutação de uma teoria em um modo de vida são mais comuns do que se possa imaginar.

O texto de Rossato vai além, ao trazer o resultado de outros estudos nos quais se revela que não apenas a experiência de ser pesquisador se transforma em uma configuração subjetiva de desenvolvimento, mas a experiência vivida pelo participante da pesquisa também. De acordo com a autora, segundo os trabalhos consultados, quando os pressupostos essenciais da Epistemologia Qualitativa são respeitados, a tensão dialógica gerada no processo de pesquisa leva os participantes “a um deslocamento de suas ideias comuns para reflexões inéditas, possibilitando expressar elementos mais consistentes em relação à subjetividade dos mesmos”.

A autora conclui que o domínio do conhecimento científico que é gerado no processo da pesquisa, tanto do pesquisador quanto do participante, ultrapassa o domínio conceitual das unidades explicativas da teoria para chegar a se constituir em um processo de formação subjetiva.

Abre a segunda parte do livro o texto de Cristina M. Madeira-Colleho intitulado “Desafios da formação docente: contribuições da Teoria da Subjetividade na perspectiva cultural-histórica”. Nesse capítulo, a autora aborda dois aspectos fundamentais da atividade docente: a in-

tenção (planejar) e o ato (agir). Mas nem por isso deixa de fora o sentir. Com o foco nesses dois componentes do trabalho profissional do professor busca estudar a articulação entre ambos por meio das contribuições da Teoria da Subjetividade. O objetivo da proposta é superar a visão tradicional e fragmentada do trabalho docente do professor predominante na maior parte da escola brasileira atual.

Madeira Coelho critica, por um lado, a ausência do sujeito nas concepções tradicionais que, por tal motivo, passam a enxergar as intenções e os atos como determinados e/ou definidos por causalidades diretas e padronizadas de aspectos biológicos, sociais, ambientais e/ou cognitivos de acordo com o realce que cada teoria destaca como pertinente. Por outro, faz uma crítica à espécie de hipertrofia metodológica que leva a uma supervalorização do trabalho empírico em relação à elaboração teórica. Destaca o predomínio de concepções de formação que valorizam a prática em detrimento da formação teórica e que, portanto, se colocam em oposição a essa relação dialética.

A autora critica também a ênfase que é dada a metodologias, técnicas e didáticas que se organizam como estratégias de planejamento, competências predeterminadas ou conteúdos a serem vencidos, privilegiando-se o que fazer, como fazer e por quanto tempo fazer. Segundo ela, por essas razões não se logram as mudanças pretendidas, o que provoca a reincidência de antigos problemas que parecem insolúveis.

Madeira Coelho, além da crítica, deixa importantes recomendações: (a) que o universo vivencial das pessoas que participam do processo educacional seja considerado e alcançado; (b) que a aprendizagem passe a ser entendida como um processo subjetivo; (c) que o processo de formação docente aconteça com base em dois princípios essenciais: a compreensão de que no processo formativo não estão implicados apenas aspectos operacionais, mas também construções pessoais que demandam que os percursos formativos, o conteúdo e os currículos formativos estejam organizados por meio do princípio fundamental da organização subjetiva dos estudantes; e a necessidade de consolidar os momentos formativos na escola como espaço de desenvolvimento profissional no contexto da própria instituição, utilizando os diversos momentos para a promoção de ações educativas e formativas que tenham impacto nas crenças, valores, concepções e fazeres dos professores e, assim, possam contribuir para o desenvolvimento subjetivo do docente.

A seguir, Luciana de Oliveira Campolina, em “A complexidade das mudanças em educação: reflexões sob a perspectiva cultural-histórica da subjetividade”, advoga a necessidade de mudanças consistentes no campo educacional e questiona como em nome da mudança em educação muitos dos processos se repetem e muitas práticas se mantêm no imobilismo.

De acordo com a autora, a transformação desejada deve apontar no sentido de uma nova educação que propicie condições favoráveis para a qualidade das experiências do ensinar e do aprender e dos relacionamentos significativos que se constroem entre as pessoas nos cenários educativos. Na perspectiva da Teoria da Subjetividade e da Epistemologia Qualitativa, os processos educativos são reconhecidos não por meio de seus efeitos diretos em seu caráter determinista e fragmentado, mas por intermédio dos processos concretos vividos pelas pessoas e grupos sociais nos quais as experiências singulares têm um lugar central.

Num primeiro momento, Campolina analisa os aportes da Teoria da Subjetividade para a educação. Em tal sentido, no tocante à aprendizagem, inicia por uma crítica à visão de assimilação e associação em relação ao ensino, a uma visão que se restringe a “passar o conteúdo” seguindo um programa curricular de forma rígida e restritiva, orientado pela organização hierarquizada e fragmentada do saber. Critica também a autora, em primeiro lugar, a compreensão linear das ações educativas diretas dos atores como sistema de influência, bem como a visão universal da aprendizagem; em segundo, a tentativa de controle dos indivíduos; em terceiro, a visão da padronização dos processos de aprendizagem; em quarto, a busca da previsibilidade operacional diante da vida subjetiva das pessoas e dos grupos sociais; e, em quinto, as proposições teóricas baseadas na inovação e nos processos de mudança em educação que não levam em consideração a dimensão subjetiva e que, portanto, ressaltam aspectos operacionais, sistematizados e intencionais que visam à aplicação de métodos e recursos na busca de mudanças nas práticas educativas, assim como nos processos de aprendizagem, métodos, currículos e processos de gestão da escola.

Campolina contrapõe a essas posições uma visão de formação focada na subjetividade, que é produzida pelo próprio sujeito na unidade do simbólico e do emocional. De acordo com a autora, na pesquisa re-

alizada na escola identificou-se que as mudanças caracterizadas como inovações se deram em diferentes aspectos: 1) mudanças nas formas de participação dos atores escolares e na gestão escolar; 2) novidades e mudanças implantadas no espaço físico da escola que representaram uma reorganização para sustentar as práticas pedagógicas; 3) novas práticas pedagógicas criadas para um novo projeto político-pedagógico da escola; e 4) novidades introduzidas no currículo.

No texto final da segunda parte, Maria Carmen V. R. Tacca, em “As relações sociais como alicerce da aprendizagem e do desenvolvimento subjetivo: uma abordagem pela teoria da subjetividade”, critica o modelo de aprendizagem imperante na escola, que considera como aluno bem-sucedido aquele que assimila os conteúdos hierarquicamente organizados e defende, em seu lugar, um processo de inventividade e criação como “produção essencialmente subjetiva que ganha valor para o aluno na medida em que ele produz sentidos subjetivos no espaço das relações sociais na escola” (tal como afirma no capítulo 6 desta obra).

Pela perspectiva que ela assume, o aluno age como condutor de sua aprendizagem de maneira ativa e propositiva, enquanto o professor promove a criatividade e o envolvimento pessoal. Em tal sentido, o texto de Tacca coloca o foco na aprendizagem.

A autora aborda, em primeiro lugar, a emergência da subjetividade no ambiente escolar por meio das relações sociais que atuam como contexto no qual acontecem diferentes processos, especialmente a constituição da pessoa. Aqui o social é assumido como fundamental na constituição humana, isto é, ela vê “as relações sociais como alicerce da aprendizagem e do desenvolvimento subjetivo”.

Tacca apresenta e aborda os cinco subtemas por intermédio dos quais a autora afirma se dar o papel das relações sociais no processo de aprendizagem: 1) os processos comunicativos nas suas formas de expressão verbal e não verbal; 2) as relações de confiança e criação de vínculos, inserindo as concepções e crenças nas possibilidades dos estudantes, o que se torna uma condição para o investimento neles; 3) as produções subjetivas dos estudantes e sua relação com os sistemas relacionais; 4) as condições pelas quais as relações entre professores e alunos criam as possibilidades de investigação das necessidades pedagógicas destes, tendo em vista uma intervenção mais singularizada; e, ainda, 5) os aspectos das relações sociais

que contribuem para a configuração da subjetividade social dos grupos considerados.

A partir daí, a autora passa a analisar cada um dos subtemas em separado para demonstrar na forma de considerações finais não apenas que as relações sociais acompanham os processos de aprendizagem, mas também que é necessário deslocar a função da escola da simples atribuição de difusora do conhecimento para a de desenvolvimento subjetivo. De acordo com Tacca, a escola é um espaço de convivência humana capaz de possibilitar diferentes trajetórias de escolarização e contribuir para o desenvolvimento da subjetividade.

A terceira e última parte do livro, “Subjetividade e saúde”, é aberta com o trabalho de Daniel Magalhães Goulart, “Saúde mental, educação e desenvolvimento subjetivo: o trabalho voltado para uma ética do sujeito”, que procura abordar, do ponto de vista geral, o valor heurístico da Teoria da Subjetividade tanto para a prática profissional quanto para a pesquisa científica no campo da saúde mental e, no particular, a articulação entre saúde mental, educação e desenvolvimento subjetivo na visão da ética do sujeito.

O texto se baseia nos resultados de pesquisa a que o autor chegou durante sua tese de doutorado. A articulação entre saúde mental, educação e desenvolvimento subjetivo é efetuada pelo ângulo dos desafios atuais que se colocam para a reforma psiquiátrica brasileira, iniciada como movimento social na década de 1970, e que parte da noção de doença mental como realidade objetiva.

O autor propõe um modelo teórico com o objetivo de auxiliar as práticas educativas voltadas para o desenvolvimento subjetivo, tanto de usuários quanto da equipe profissional, a fim de explicar teoricamente o transtorno mental como uma configuração subjetiva que pode e deve ser tratada tendo por base uma concepção ética do sujeito. Além disso, defende a tese de que a Teoria da Subjetividade seria importante, em primeiro lugar, para oferecer outra dimensão teórica de explicação do problema da nova institucionalização; em segundo, para apoiar as novas formas de diagnóstico e práticas profissionais voltados para sua superação. A partir daí o autor destina a maior parte do capítulo a abordar os desdobramentos dessa teoria para a atenção à saúde mental.

O capítulo a seguir, “A psicoterapia na perspectiva da Teoria da Subjetividade: a prática e a pesquisa como processos que se constituem

mutuamente”, de Valéria D. Mori, aborda esse campo específico da psicologia, seus desdobramentos como prática profissional e sua implicação para a produção de saber. Por meio do diálogo como ferramenta essencial para o psicoterapeuta, procura-se compreender e criar diferentes estratégias capazes de gerar hipóteses explicativas sobre os processos subjetivos, sociais e individuais que se configuram nesse contexto. Sob essa perspectiva, os processos dialógicos em psicoterapia provocam novas produções subjetivas que, por sua vez, podem ser a base para novos momentos de desenvolvimento da pessoa e do grupo.

De acordo com a autora, a prática da psicoterapia na perspectiva da Teoria da Subjetividade é também uma prática de pesquisa em psicologia. Vista assim, a psicoterapia tem um caráter construtivo-interpretativo-dialógico de modo que a construção e a interpretação caracterizam todo o processo terapêutico, sendo a produção teórica sobre os casos estudados essencial para a sua condução.

Apresenta-se um estudo de caso de um acompanhamento psicoterapêutico individual com o objetivo de analisar como o caráter construtivo-interpretativo-dialógico toma forma ao longo do processo, tanto em termos da prática como da pesquisa científica.

Por fim, o texto intitulado “Subjetividade, saúde humana e terapia familiar”, de Vannúzia Leal Andrade Peres, encerra a terceira parte do livro. O foco central desse capítulo está, como no anterior, na análise da dimensão terapêutica da psicologia sob a perspectiva da subjetividade. Contudo, nesse último trabalho não apenas se busca pesquisar a abordagem terapêutica para problemas de saúde e de desenvolvimento de indivíduos em particular, mas dar visibilidade às complexas inter-relações que existem entre a saúde e o desenvolvimento do indivíduo, e a saúde e o desenvolvimento da família.

Essa inter-relação foi pesquisada tendo por base dois casos clínicos: o primeiro, o atendimento de um indivíduo; o segundo, o de uma família. O objetivo foi abordar a complexidade da relação entre o indivíduo e a família nos seus processos de desenvolvimento subjetivo, isto é, analisar o caráter subjetivo do sintoma do indivíduo e sua complexa relação com o transtorno da família. Conclui-se que a terapia familiar, vista pelo ângulo da Teoria da Subjetividade, implica dois processos complexamente inter-relacionados: a saúde e o desenvolvimento subjetivo do indivíduo e de sua família. No capítulo se evidencia que, diferentemente da terapia sistêmica, na perspecti-

va da subjetividade leva-se em conta o complexo processo subjetivo de constituição cultural e histórica do indivíduo, ou seja, como ele se constitui no seu processo de desenvolvimento subjetivo em relação com a configuração subjetiva dominante da família, bem como em relação com as configurações subjetivas diversas que conformam a subjetividade social.

Enfim, o conjunto de trabalhos que integram esta obra permite colocar em evidência o desenvolvimento e o alcance atingido pela Epistemologia Qualitativa, a Teoria da Subjetividade e a Metodologia Construtivo-Interpretativa ao longo de seus vinte anos de existência e consolidação, assim como sua expressão em dois campos de indiscutível significação social: a educação e a saúde. Impressiona a magnitude com que a Teoria da Subjetividade, sem ser uma teoria de centro, tem influenciado o pensamento dos pesquisadores brasileiros, sobretudo no âmbito da pós-graduação. Impressionam ainda mais as múltiplas maneiras criativas com que essas ideias têm alimentado a atividade profissional, científica e de pesquisa nestes anos todos e, sobretudo, o modo particular como se faz seu emprego na intervenção terapêutica, psicológica, psicopedagógica e pedagógica.

O livro pode ser de interesse para pesquisadores dos grupos de pesquisa afins à sua temática; para pesquisadores em Educação, Psicologia e Ciências Sociais e da Saúde em geral; assim como para profissionais e estudantes interessados nos temas da Epistemologia Qualitativa, da Teoria da Subjetividade e da Metodologia Construtivo-Interpretativa na perspectiva cultural-histórica.

A produção do livro no formato impresso, bem como a possibilidade de sua divulgação em nível nacional, junto com os Anais do Simpósio, aumenta significativamente o diálogo com a teoria, eleva ainda mais o alcance do primeiro Simpósio e permite estimular o debate para além de seus marcos físicos.

Como organizadores, gostaríamos de agradecer sinceramente a todas as pessoas e instituições que contribuíram para a realização da obra. Agradecemos especialmente aos autores dos capítulos, e também aos membros do Conselho Editorial e Científico da série Ensino Desenvolvidor, bem como aos profissionais da Edufu que participaram do processo de avaliação, revisão, editoração e impressão da obra. Por fim, agradecemos ainda à Fundação de Amparo à Pesquisa do Distrito Federal pelo apoio financeiro concedido.

Desejamos que a leitura reflexiva, crítica e criativa desta obra possa contribuir de alguma forma para novas alternativas na pesquisa e na prática profissional nos campos da educação e da saúde.

Albertina Mitjáns Martínez
Fernando González Rey
Roberto Valdés Puentes
Organizadores

No dia 26 de março de 2019, aos 69 anos, faleceu o professor, pesquisador e psicólogo cubano Fernando González Rey, criador da Teoria da Subjetividade e um dos organizadores do presente livro. González Rey foi um dos cientistas latino-americanos mais originais e produtivos da segunda metade do século XX e início do século XXI. Seus aportes no campo da Epistemologia Qualitativa, da Teoria da Subjetividade e do Método Construtivo-interpretativo representam uma postura criativa, subversiva e de confronto ante as teorias hegemônicas em voga na América Latina desde a década de 1980. Trata-se de um autor que juntava, com grande harmonia e de um jeito muito próprio, a postura crítica e polêmica do teórico militante e, ao mesmo tempo, uma fé infinita nos seres humanos, um amor imenso pelas pessoas, um desprendimento total e o sorriso mais autêntico. A sua Teoria da Subjetividade, em especial, é a manifestação viva de sua confiança nas capacidades infinitas da espécie humana: na sua força geradora e emotiva. Temos certeza que ele continuará nos inspirando e que iremos honrá-lo sempre. Assim, deixamos aqui nossos agradecimentos e nosso carinho pelo tempo que com ele convivemos.

Roberto Valdés Puentes

Parte I

Epistemologia Qualitativa

A Epistemologia Qualitativa vinte anos depois

Fernando González Rey

INTRODUÇÃO

Este capítulo pretende avançar sobre os desafios e as mudanças que têm caracterizado o desenvolvimento da Epistemologia Qualitativa vinte anos depois de o termo ter sido definido em meus trabalhos (González Rey, 1997). Por sua orientação empírica e sua separação das ciências sociais e da filosofia, a psicologia, em sua institucionalização norte-americana, teve um forte caráter naturalista, individualista e comportamental, que se expressou em uma forte orientação empírico-instrumental ao método em detrimento da teoria. Em decorrência disso, foram deixadas de fora as questões filosóficas, epistemológicas e ontológicas da produção do conhecimento.

Essa psicologia hegemônica não dominou de forma absoluta. Em particular na Europa, a *Gestalt*, a psicanálise, a psicologia cognitiva europeia e a psicologia soviética avançaram por caminhos diferentes daqueles dominantes na psicologia norte-americana e em grande parte da psicologia mundial até os anos cinquenta do século XX. Foi no final da década de cinquenta e ao longo da década de sessenta que a psicologia humanista norte-americana dirigiu críticas significativas à psicologia empírico-instrumental norte-americana, a qual também foi objeto de crítica teórica, epistemológica e metodológica nos importantes trabalhos de Sigmund Koch (1999). Como resultado dessas diferentes posições e da falta de diálogo entre elas, a psicologia, como campo do saber, cresceu de forma fragmentada, e as discussões teóricas aconteciam no interior das diferentes teorias. No entanto, o debate epistemológico e metodológico, com poucas exceções, ficava fora da agenda da psicologia.

A Epistemologia Qualitativa emerge frente às necessidades que a reinvenção da subjetividade dentro de uma psicologia cultural-histórica gerou, tanto para a pesquisa como para as práticas profissionais no campo da psicologia (González Rey, 1993, 1997). Epistemologia Qualitativa e subjetividade expressam uma união inseparável que faz com que a teoria tenha um caráter epistemológico explícito, de modo que a epistemologia seja parte dessa produção teórica. Essa é a razão pela qual tratá-las de forma separada é cada vez mais difícil, mas evitarei em meus dois capítulos deste livro repetições desnecessárias.

As questões centrais que pretendo desenvolver neste capítulo e que resultaram do desenvolvimento e da extensão que esta proposta tem tido ao longo destes vinte anos são: (1) o momento de origem dessa epistemologia e sua diferença em relação às posições que até hoje dominam a psicologia; (2) o caráter teórico do fazer ciência tendo por base essa proposta metodológica; (3) a relação intrínseca entre diálogo e produção de saber, bem como a articulação inseparável entre pesquisa e prática em psicologia. É nesses três últimos tópicos que essa proposta tem avançado de forma muito significativa nos últimos vinte anos, conseguindo uma sólida integração entre teoria, epistemologia e a metodologia construtivo-interpretativa.

O MOMENTO DE ORIGEM DA EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA

A Epistemologia Qualitativa aparece unida de forma inseparável ao tema da subjetividade (González Rey, 1997) num momento histórico de profunda crítica à psicologia empírico-instrumental mais tradicional, por meio de propostas que expressaram um momento progressista no desenvolvimento da psicologia. Esse movimento crítico teve várias direções, nem sempre complementares entre si, sendo em alguns aspectos fortemente antagônicas, embora tivessem pontos de convergência. Formaram parte desse movimento a psicologia crítica alemã, as diversas formas que o legado da psicologia soviética tomou no ocidente (psicologia cultural, sociocultural, cultural-histórica e da atividade), o construcionismo social e a psicologia social crítica latino-americana.

Em trabalhos anteriores, tenho feito referência a algumas dessas tendências em relação a diversas questões (González Rey, 2004; González Rey; Mitjáns, 2016, 2017a, 2017b). Dessas tendências, a que teve um impacto mais abrangente na América Latina e que mais subverteu

as questões epistemológicas da psicologia foi o construcionismo social. Esse impacto se deve, em parte, à sua rejeição explícita à epistemologia, legado do movimento que começa em Heidegger e continua com Gadamer, Foucault e Rorty, consolidando-se de formas diferentes no pós-estruturalismo francês. Esse movimento, fortemente apoiado na obra de Foucault, trouxe para a psicologia um conjunto de novos temas, desnaturalizando o próprio objeto da psicologia, e opondo-se às funções de controle, normatização e às práticas de exclusão que, de fato, caracterizavam a psicologia em seus métodos e práticas dominantes. Isso também tornou particularmente atrativo esse movimento entre os grupos de vanguarda na crítica à psicologia.

Em sua orientação à desconstrução e à crítica da psicologia, o construcionismo social foi progressivamente gerando um movimento antipsicologia, em lugar de pensar em outras formas de psicologia. Como parte desse movimento e em reação ao individualismo da psicologia tradicional, os conceitos de psiquismo, indivíduo, emoções, imaginação e pensamento foram tratados não como produções individuais, mas como produções discursivo-relacionais. Essa orientação do construcionismo social aparece claramente expressa na seguinte afirmação de Shotter (1995, p.160):

em lugar das dinâmicas internas da psique individual (romantismo), ou das características determinadas do mundo externo (modernismo) (Gergen, 1991; Taylor, 1989), nós devemos estudar o fluxo cotidiano temporal e contínuo da atividade comunicativa contingente que ocorre entre as pessoas

Embora os termos ontologia e epistemologia tenham sido execrados pelo construcionismo social, seus representantes de fato definiram o estudo da “atividade comunicativa contingente desenvolvida através de sistemas locais de práticas discursivas”, como colocado por Shotter na citação anterior, como a nova ontologia de todos os processos humanos, o que levou a omitir a psique, seus processos e formações, algo sobre o qual tanto a psicologia crítica alemã (Holzkamp, 1991; Holzkamp-Osterkamp, 1991; Tolman, 1991; Dreier, 2016) como a psicologia cultural-histórica soviética e a psicologia social crítica latino-americana (Martín Baró, 1987; Montero, 1987; Martín Baró; Dobles, 1986; Lane, 1981; González Rey, 1987; entre outros) expressavam fortes

diferenças. O indivíduo como sujeito ativo e seus processos psicológicos não foram ignorados por nenhum desses três movimentos.

As posições do construcionismo social foram muito sedutoras e originais. O fato de terem sua procedência de centros internacionais de poder institucional – a psicologia norte-americana e europeia – muito rapidamente o transformou em dogmas que foram seguidos de forma acrítica. Mesmo criticando a relação saber-poder apoiados na obra de Foucault, de forma imperceptível e por meio de complexos processos subjetivos não conscientes para seus protagonistas, esses autores, que negavam o caráter criativo dos indivíduos e a subjetividade, rapidamente foram vítimas dos processos de institucionalização da subjetividade social que criaram, transformando suas propostas em uma nova “verdade”. Entre os efeitos desse encantamento do construcionismo social está o fim da psicologia social crítica latino-americana como movimento com vida própria que desenvolveu múltiplas atividades conjuntas e publicações na década de 1980 (González Rey, 2004).

Nesse contexto crítico dominado pelo construcionismo social e pelas interpretações norte-americanas sobre o legado da psicologia soviética, banalizado de forma não intencional pelo desconhecimento profundo daquela Psicologia, emergiu a nossa proposta da subjetividade e da Epistemologia Qualitativa (González Rey, 1997) como caminho alternativo diante das psicologias que dominavam os espaços críticos e alternativos na época. Essa hegemonia explica também, em parte, o relativo isolamento da psicologia crítica alemã (Holzkamp, 1991; Tolman, 1991; Brockmeier, 2009), apesar de seus grandes aportes, assim como o desconhecimento de muitos dos autores mais subversivos da psicologia soviética.

A Epistemologia Qualitativa e a Teoria da Subjetividade nasciam, assim, na contramão dos movimentos que hegemonizavam a época, representando um espaço alternativo dentro da psicologia. A tríade Teoria da Subjetividade, Epistemologia Qualitativa e Método Construtivo-Interpretativo ofereceram uma opção também crítica para o desenvolvimento da pesquisa e da prática psicológica que vem se consolidando, na qual subjetividade, sujeito, subjetividade social e a riqueza imaginativa emocional dos indivíduos, aspectos totalmente ausentes no construcionismo social, são enfatizados.

O construcionismo social defendeu um saber local cuja legitimidade estava dada pelo consenso gerado por uma comunidade cien-

tífica apoiado por um sistema de valores e crenças, como demonstra a frase: “...nós, contrucionistas, entendemos o conhecimento como o produto de comunidades determinadas guiadas por supostos, crenças e valores concretos. Não existe a ‘verdade para todos’, mas a ‘verdade de cada comunidade” (Gergen; Gergen, 2011, p.79). Essa afirmação de Gergen e Gergen eliminaria completamente a possibilidade de se fazer ciência, pois haveria, por exemplo, uma teoria da relatividade da física ocidental e outra teoria da física persa. Sem ser uma verdade absoluta, a teoria da relatividade de Einstein, ou outros avanços da física e das ciências em geral, geraram novos caminhos de inteligibilidade sobre outros sistemas convencionalmente definidos como realidade, que permitiram novas práticas e a criação de novas realidades. Ou seja, o homem é a única espécie viva no mundo que é capaz de transformar outras formas de realidade por meio de seu saber. Gergen e Gergen parecem ignorar esse fato.

A Epistemologia Qualitativa compartilha a crítica à noção de verdade, mas propõe como alternativa a produção de inteligibilidade sobre sistemas diferentes aos recursos que usamos para conhecê-los. A ciência é também uma linguagem e o conhecido sempre aparece nos termos da linguagem e dos recursos que usamos para conhecer. Isso não significa que o saber seja apenas uma produção de consenso dentro de um espaço institucional. A maioria das grandes rupturas e dos desafios promotores de desenvolvimento científico foram, num primeiro momento, socialmente rejeitados. O giro da epistemologia à hermenêutica, proclamado por Heidegger, teve um forte impacto na negação da ciência e do saber expresso pelo construcionismo social. Mais adiante, no presente capítulo, iremos examinar a fundo a diferença entre o construcionismo social e a Epistemologia Qualitativa na compreensão do conhecimento.

Finalmente, como resultado da ausência do debate epistemológico e metodológico no interior da psicologia na década de 1990, uma onda de pesquisa qualitativa começou a se estender na *psicologia* latino-americana, procedente de outras áreas das ciências sociais (Strauss, 1980; Glaser; Strauss, 1967; Kincheloe, 1991; Taylor; Bogdan, 1988; entre outros). Tão débil foi a atenção aos temas epistemológicos e metodológicos na psicologia que os grandes aportes de K. Lewin e seu grupo em ambas as questões foram completamente omitidos, assim como também o giro crítico da psicologia humanista norte-americana sobre

essas questões na década de 1960, principalmente nos trabalhos de G. Allport (1967, 1978), e que posteriormente se aprofundou no célebre encontro organizado por psicólogos humanistas com Michael Polanyi em 1968, publicado em português com o título *O homem e a ciência do homem* (1973).

A psicologia, como em tantas outras questões, ignorou a história de seu próprio pensamento e se orientou de forma acrítica a importar as propostas sobre pesquisa qualitativa em educação, antropologia e sociologia, entre outras razões, em detrimento da cultura e em prol dos instrumentos, das medições e da ausência de pensamento teórico que historicamente a caracterizaram. Os avanços de Lewin e dos autores humanistas nesses temas têm sido ignorados até hoje por amplos setores do pensamento psicológico que permanecem encapsulados em seus nichos de filiação sem um mínimo interesse pelo que se produz fora deles.

A maioria dos autores mais influentes da pesquisa qualitativa naquele momento histórico fez da fenomenologia seu “guarda-chuva” epistemológico, principalmente pelo seu foco na experiência, especificamente em como o outro percebe a sua experiência. Nesse aspecto, o interesse da psicologia fenomenológica é a percepção da experiência. A pretensão de estudar esse foco no plano empírico levou a instrumentalizar, na pesquisa, alguns dos princípios teóricos defendidos por essa filosofia, o que penso ter sido seu ponto mais fraco, pois, mais do que instrumentalizar esses princípios, com a redução fenomenológica seria preciso construir teoricamente suas consequências e possibilidades para a pesquisa de campo. O resultado foi a universalização da indução e a descrição como princípios essenciais da pesquisa fenomenológica, processos esses que foram usados de forma arbitrária e superficial.

Giorgi (1995, p.35) escreve:

Nós temos estado arguindo que a Psicologia é o estudo do objeto fenomenal, ou mais precisamente, o estudo do objeto intencional como experimentado por uma subjetividade específica numa situação concreta. Assim a percepção da cadeira precisamente como ela aparece à experiência – como confortável, fria ou alienada, ou como convidativa, e assim sucessivamente é o que a Psicologia irá tentar compreender. A percepção “cadeira” é diferente da cadeira real, assim como dos muitos atos que sustentem a identidade “cadeira”. Assim, quando

o objeto intencional é sobre algo real, não é o objeto real que é analisado na análise psicológica.

Epistemologicamente, a universalização da indução e da descrição como os princípios norteadores da pesquisa fenomenológica são condizentes com a representação de seu objeto de pesquisa. Eles acessam o objeto intencional pela descrição do participante sobre a percepção de sua experiência. Portanto, para se chegar aos atributos essenciais de uma experiência como ela foi percebida, é preciso apenas encontrar cadeias indutivas dos significados mais relevantes que definiram essa experiência como intencional.

Logo depois de estudar as propostas de pesquisa qualitativa que dominavam a psicologia nessa década, e suas respectivas e frágeis fundamentações epistemológicas, optei por apresentar a proposta da Epistemologia Qualitativa como opção capaz de responder aos requerimentos dos trabalhos que vinha realizando sobre a personalidade. Com base nessa proposta, passei a desenvolver o tema da subjetividade, num giro que teve importantes implicações para compreender o lugar do social na psicologia e a própria personalidade (González Rey, 1997), embora naquele momento não tivesse ainda construído teoricamente uma proposta metodológica para esse conjunto de ações que caracterizavam a condução de minhas pesquisas na época.

O livro *Epistemología Cualitativa y Subjetividad* (González Rey, 1997) representou uma síntese de múltiplas ideias novas em relação aos meus trabalhos anteriores que foram se desenvolvendo, sendo aprofundados e se desdobrando em múltiplos caminhos até os dias de hoje. A seguir, passarei a explicitar alguns dos avanços que têm caracterizado o desenvolvimento dessa proposta epistemológica que, progressivamente, foram levando à integração entre teoria, epistemologia, metodologia e prática – o que caracteriza o momento atual dessa proposta.

LINGUAGEM, CONVERSAÇÃO, DIÁLOGO E SUBJETIVIDADE:
PRECISÕES NECESSÁRIAS NO NÍVEL EPISTEMOLÓGICO E METODOLÓGICO

O construcionismo social centra-se nos processos da linguagem, no diálogo e nas práticas discursivas socialmente produzidas e partilhadas. Na atenção a esses processos, sempre privilegiou o fluxo, o processo, o atual em detrimento da presença e das formas de organização dos

processos que, dialeticamente, se integram nesse percurso, o tensionam, configuram e mudam no curso do próprio processo em que foram geradas. Nesse posicionamento, expressavam com clareza a hegemonia do processo sobre a presença proposta por Heidegger. Esse posicionamento teórico se expressa com toda clareza em Shotter (1995, p.161):

Como podemos estudar a função das palavras vivas em sua fala, em lugar de meros padrões (mortos) de palavras já faladas? Este é o problema que eu quero tratar no que segue a seguir. Implicado, eu vou argumentar, é um tipo especial de conhecimento que não é um conhecimento teórico (um “saber–que” na terminologia de Ryle (1949)), mas um saber na prática, não um mero saber como conjunto de habilidades, (“saber–como”), ele é um saber conjunto, um conhecimento desenvolvido em conjunto com os outros [...]. Ele é o tipo de conhecimento que alguém tem desde dentro de um grupo, uma instituição social ou da sociedade, e que só existe na situação.

Esse tipo de conhecimento é o foco do construcionismo social, o conhecimento que se produz como fala com o outro dentro de um contexto social particular. Esse conhecimento expressa a definição ontológica sobre a qual o construcionismo social avança seus diferentes princípios e construções na prática e na pesquisa, o que, na realidade, é um recurso metodológico que, para os construcionistas, constitui a finalidade do saber. O que é interessante é que o autor parte de um posicionamento comum à Epistemologia Qualitativa quando nos diz: “Como estudar a função das palavras vivas na fala, em lugar de meros padrões (mortos) de palavras já faladas”. A proposta de Shotter se diferencia, entretanto, de nossa proposta pelo fato de que as palavras vivas não expressam apenas uma fala, não apenas acontecem pela metáfora dos “jogos da linguagem” em que Wittgenstein relativiza o significado das palavras nas múltiplas falas, enfatizando que “a linguagem não emerge do raciocínio” (Wittgenstein, 1969, p.465). O filósofo desconsidera que essas construções somente são vivas quando portadoras de uma emocionalidade simbolicamente organizada e expressa para além da consciência, mas articulada em uma configuração subjetiva que não está por detrás da fala, está na própria organização não explícita da fala, que, aliás, está sempre para além dos significados “mortos” da palavra.

É interessante como, à medida que a linguagem e a fala produzidas no diálogo se reafirmam como definição ontológica do humano para o construcionismo social, apesar da incompatibilidade teórica e epistemológica entre ambas as propostas, alguns desafios metodológicos para seu estudo são semelhantes aos que defendemos na Epistemologia Qualitativa. Assim, Searle (1992 apud Shotter, 1995, p.167) afirma:

O primeiro princípio a ser reconhecido (e este é um princípio óbvio) é que num diálogo ou conversação, cada ato de fala cria um espaço de possibilidades para atos de fala apropriados de resposta [...] onde a sequência dialógica das palavras iniciais e a subsequente resposta ficam internamente relacionadas, no sentido de que o propósito do primeiro ato de fala só é sucedido se ele elicia um ato de fala apropriado em resposta.

Na citação anterior do filósofo, destacada por Shotter, o diálogo se reduz a uma sequência de atos de fala relacionados, o que, de fato, define um viés muito racional do diálogo, reduzindo-lhe à sequência de afirmações e respostas, em que se define o caráter sucedido ou não de um ato de fala por outro que seja adequado como resposta. O que significa que um ato de fala seja bem-sucedido? Quando nos apoiamos somente nos atos de fala, é difícil fugir de uma compreensão estritamente racionalista do diálogo. Na perspectiva da subjetividade, um ato de expressão, seja gestual, postural, emocional ou inclusive contraditório com a expressão do outro, é sucedido como ato dialógico quando gera um compromisso no outro que permite um novo momento qualitativo nessa comunicação, avançando na configuração subjetiva do espaço dialógico. Essa é a compreensão de diálogo que a epistemologia destaca.

A desconsideração do emocional é um dos aspectos responsáveis por essa distorção, pois os atos de fala são produzidos por indivíduos implicados subjetivamente no diálogo, e é essa implicação que permite o desdobramento de novos momentos qualitativos do processo, responsável não só pela emergência de atos recíprocos, não só de fala, mas por qualquer tipo de ato que envolva a subjetividade dos indivíduos engajados no diálogo. Sem a consideração dos indivíduos e de suas produções subjetivas na relação com o outro, o diálogo seria emocionalmente estéril e se reduziria a uma troca de construções formais, carentes de emo-

ção e imaginação. A emergência imaginativa dos agentes envolvidos no diálogo é a melhor expressão de seu engajamento subjetivo nesse processo, e é o que faz do diálogo um recurso privilegiado para o estudo da subjetividade e do desenvolvimento da subjetividade.

O diálogo não é um processo regular organizado por atos de fala que se correspondem e levam a novos momentos nesse processo; o diálogo implica as emoções dos envolvidos, assim como possíveis momentos de contradição e tensão que têm um grande valor para o desenvolvimento do próprio diálogo e dos sujeitos envolvidos nele. É esse caráter tenso e contraditório o que promove uma reflexividade que vai além do diálogo presencial e que se torna uma poderosa ferramenta de mudança e crescimento, como se demonstra na psicoterapia. É essa representação do diálogo que a Epistemologia Qualitativa sustenta e que define, precisamente, o caráter inseparável da pesquisa e da prática profissional.

Compreender o diálogo como sequência de atos de fala e avaliar a adequação do ato de fala pela sua relação com o anterior mantém o indivíduo no lugar da resposta, que agora seria definida pelos atos de fala do outro e não pelas contingências comportamentais, como no behaviorismo. Essa compreensão do diálogo é totalmente alheia à Teoria da Subjetividade e à Epistemologia Qualitativa; o diálogo acontece quando seus participantes são capazes de manter de forma estável produções subjetivas que se relacionam com as dos outros, seja por complementação ou por diferença, mas que, de fato, engajam reciprocamente os participantes em novos momentos qualitativos desse processo, cujo aprofundamento e desenvolvimento irão depender de um compromisso subjetivo crescente dos participantes em diálogo, o que é inseparável da implicação cada vez maior no próprio diálogo como espaço subjetivo diferenciado em relação a seus participantes.

O diálogo, como princípio central na representação do conhecimento, defendido pela Epistemologia Qualitativa, é inseparável dos outros princípios propostos nessa epistemologia e sobre os quais se apoia a proposta da metodologia construtivo-interpretativa: o valor do singular como via de produção de conhecimento e a compreensão do conhecimento como processo construtivo-interpretativo. Ambos os princípios estão estreitamente relacionados com a nossa compreensão do diálogo como recurso metodológico pelos seguintes argumentos:

1) O diálogo como recurso de pesquisa implica o uso do saber do pesquisador como instrumento dialógico. O saber é um desdobramento da implicação dos indivíduos no diálogo. Diferentemente, a exclusão que o construcionismo social fez dos sujeitos do diálogo e de suas produções subjetivas recíprocas como inseparáveis da configuração subjetiva do próprio diálogo levou à desconsideração do saber como intrínseco ao diálogo. O diálogo, na forma como o compreendemos, passa a ser um processo construtivo-interpretativo, o que terá implicações não apenas para a pesquisa, mas para a prática profissional.

2) A compreensão do diálogo pela Epistemologia Qualitativa é inseparável da consideração diferenciada da produção subjetiva dos sujeitos em diálogo. Se, para o construcionismo social, o diálogo é um fim em si mesmo, pois só o diálogo existe, nossa compreensão do diálogo como espaço configurado subjetivamente é inseparável de como os sujeitos implicados nele o constituem e se constituem em suas produções subjetivas diferenciadas nesse processo (González Rey, 2016; González Rey; Mitjáns, 2016, 2017a).

Sem dúvida, a nossa compreensão do indivíduo como agente ou sujeito do diálogo é bem diferente da compreensão do indivíduo no construcionismo social. A seguinte afirmação de R. Harré (1995, p.146) explicita essa diferença:

As ações intencionais individuais estão vazias e não existem a menos que elas sejam tomadas, ou possam ser tomadas por um interlocutor. Para um sistema de signo ser realizável deve haver regras e normas com referência às quais os usos corretos e incorretos do sistema possam ser avaliados. Os indivíduos, neste esquema, são usuários ativos dos sistemas de signos e, por suposto, do equipamento corporal necessário para empregá-los.

Essa eliminação radical do indivíduo de seu lugar ativo e de sua capacidade criativa é refutada pela história de grandes figuras que, como Einstein, Heisenberg, Tolstoi, Gandhi e muitos outros, geraram novas representações sobre o mundo acompanhadas de novos sistemas de signos e, longe de terem interlocutores no começo de seus caminhos, o que tiveram foram detratores, perdendo todo o apoio daqueles que lhes rodeavam por quebrar as normas que conformavam as representações dominantes de mundo. A imaginação

criadora gera novas opções nos sistemas de signos dominantes, os quais não são uma realidade em si, mas o produto de modelos de pensamento que não se limitam por nenhum sistema de signos dominantes. A imaginação sempre leva o indivíduo para além de seus interlocutores. Sem sujeitos ativos e subversivos, que sempre representam um momento de gênese de novos coletivos e espaços de subjetividade social, as mudanças sociais não existiriam. Essas mudanças com frequência se consolidam depois da morte dos sujeitos que contribuíram para a sua emergência.

Esse quadro teórico de omissão dos indivíduos, das emoções e da motivação também se caracterizou pela rejeição explícita da epistemologia, pois o relacional-dialógico se dá no presente, um presente que engole os indivíduos num fluxo que define o que eles são. Privilegia-se o processo e se desconhece a ontologia diferenciada dos sujeitos que participam dele. A nossa proposta da subjetividade permite considerar a forma em que a configuração social do diálogo acontece e ao mesmo tempo explicar como esse diálogo aparece de forma diferenciada nos sujeitos implicados nele, o que nos leva a compreender tanto o diálogo como as configurações subjetivas de níveis diferentes que avançam reciprocamente através de novos momentos qualitativos em ambos, no diálogo e em seus sujeitos. Termos como epistemologia, ontologia, indivíduo, personalidade, imaginação foram substituídos por “realidades conversacionais” (Shotter, 2001), que foram as únicas realidades reconhecidas pelo movimento construcionista.

Perante esse quadro da “nova psicologia” que monopolizava o domínio da crítica, meu caminho foi o de me opor às tendências hegemônicas explicitadas anteriormente e avançar sobre um tema que, embora omitido também pela psicologia soviética, por razões principalmente políticas e ideológicas, teve naquela psicologia importantes premissas para o seu desenvolvimento: a subjetividade. Mas essa subjetividade está longe daquilo que os autores construcionistas encapsularam como sendo a “mente”. Shotter novamente nos auxilia fazendo explícita a representação de mente compartilhada pelos autores construcionistas quando nos diz: “por que parecemos estar, por assim dizer, ‘fixados’ à ideia de que, em alguma parte de nós, deve existir uma “mente” que trabalha de acordo com certos *princípios sistemáticos* já existentes ou “naturais” e que, mediante os métodos apropriados, será possível descobrir?” (Shotter, 2001, p.45).

A subjetividade como apresentada neste texto nada tem a ver com a definição de mente dada por Shotter e, portanto, com a metodologia que o autor destaca para seu estudo, a qual tem caracterizado a psicologia tradicional, que, diferentemente do que Shotter parece pensar, nunca se interessou teoricamente por nenhum conceito de mente na forma descrita por ele, ao menos em suas formas empírico-instrumentais dominantes. Esse conceito de mente ao qual o autor se refere é o que consciente ou inconscientemente aparece no imaginário da psicologia e das ciências sociais quando se fala de subjetividade.

A definição de subjetividade da qual partimos avançou estreitamente relacionada com a definição da Epistemologia Qualitativa e representa uma nova definição ontológica¹ dos processos e fenômenos humanos que fazem possível a existência cultural do homem, que se formam e se desenvolvem na cultura, sendo responsáveis também pelas mudanças cada vez mais aceleradas da própria cultura. Essa definição é qualitativamente diferenciada do conceito de psique (González Rey; Mitjáns Martínez, 2016). Psique e subjetividade se integram, se tensionam e entram em contradição no desenvolvimento dos fenômenos humanos, porém uma não é redutível à outra, embora muitos dos processos psíquicos apareçam subjetivamente configurados diante de certas circunstâncias do desenvolvimento humano. A subjetividade como definição ontológica não apenas se diferencia do psíquico, mas também da linguagem, do discurso e de outras tantas definições que têm pretendido esgotar a ontologia dos processos especificamente humanos. Essa diferença, longe de tornar esses processos incompatíveis, permite sua compreensão em diferentes níveis.

A PESQUISA COMO PRODUÇÃO TEÓRICA ALICERÇADA NO CARÁTER CONSTRUTIVO-INTERPRETATIVO DO SABER

A teoria foi ganhando status epistemológico cada vez maior com a emergência de questões impossíveis de serem acessadas diretamente do nível empírico, processo que começou com a teoria da relatividade e a mecânica quântica, e que foi se estendendo progressivamente a todas as esferas das ciências naturais, como se evidencia na teoria das

¹ Compreendemos a ontologia não em termos de uma realidade do ser independente do saber humano, mas como aqueles fenômenos diferenciados que encontram uma expressão teórica específica na ciência, permitindo novas práticas que outros saberes não permitiram (González Rey, 2015).

estruturas dissipativas e na teoria do caos, nos trabalhos de Prigogine e Thom, respetivamente. Prigogine (2004, p.140) afirma:

Porém, os contemporâneos e, com maior motivo, a geração de físicos posterior a Einstein compreenderam uma lição muito diferente sobre o sucesso da relatividade. Para eles, a relatividade ensinava que é impossível descrever a natureza desde o exterior. A física está feita pelo homem para o homem.

Esses avanços das ciências naturais encontraram sua expressão no pensamento filosófico da teoria da complexidade (Katherine, 1993; Morin, 1995; Munné, 1994).

Porém, no campo da psicologia e das ciências sociais em geral, a teoria ainda é representada por sistemas externos ao processo de pesquisa, cujos resultados são construídos uma vez que sejam “coletados” os dados, os quais passam a ser definidos por intermédio dos conceitos definidos *a priori* pela teoria, mantendo-se assim uma dicotomia teoria-pesquisa que, como a dicotomia teoria-prática, tem levado à noção equivocada da aplicação das teorias. Grande parte dos procedimentos que na década de 1990 e ainda hoje são considerados como próprios da pesquisa qualitativa mantém essa externalidade entre teoria e pesquisa ou entre procedimento e processo de pesquisa. Sejam os conceitos de uma teoria ou as operações de um procedimento, elas se aplicam, uma vez que os “dados” são coletados.

A pesquisa qualitativa construtivo-interpretativa, que se apoia nos princípios da Epistemologia Qualitativa, é teórica, pois o próprio trabalho de campo avança através de indicadores² que são significados criados pelo pesquisador, ou seja, atos teóricos. Esses indicadores são produções do pesquisador que só se legitimam mediante emergência de outros indicadores que o próprio pesquisador irá construir no curso da pesquisa, os quais precisam ser integrados ao significado aberto pelo primeiro indicador. Com base nesse conjunto de indicadores, uma hipótese é formulada como primeiro momento de um modelo teórico no qual outras hipóteses e ideias do pesquisador irão se integrando num

² Significados gerados pelo pesquisador tendo por base comportamentos, gestos, posturas, emoções e falas dos participantes, que, não obstante, não se encontram explícitos nessas diversas possibilidades de expressão (González Rey, 1997, 2005; González Rey; Mitjáns Martínez, 2016, 2017a, 2017b).

processo que deverá levar à construção teórica das questões que orientaram a pesquisa. A Teoria da Subjetividade em nossa proposta oferece conceitos gerais que não representam conteúdos generalizados *a priori* na pesquisa. Os sentidos subjetivos e as configurações subjetivas devem ser construídos no curso dos modelos teóricos que se desenvolvem ao longo da pesquisa. Eles são sempre singulares e não estão associados a nenhum tipo de conteúdo universal.

A construção teórica, segundo a proposta epistemológica defendida neste capítulo, acontece no curso do diálogo, que deve caracterizar o espaço social gerado pela pesquisa. A epistemologia estímulo-resposta apoiada numa lógica instrumentalista desconheceu não apenas a importância da comunicação e do diálogo como princípios da produção de conhecimento nas ciências sociais, mas também o espaço de pesquisa como um espaço social que precisa ser criado. Fora desse espaço social, as respostas são simples atos racionais organizados por intermédio de perguntas e da carga simbólica que expressa quem pergunta.

A pesquisa, então, é teórica, pois o próprio processo de trabalho de campo só avança por meio das construções do pesquisador, que orientam seu posicionamento ativo no curso de todo o processo, sendo parte intrínseca do diálogo. É interessante como a crítica a um tipo de conhecimento científico gerou em muitos dos autores filiados ao Construcionismo Social uma aversão à ciência, que também foi alimentada pela crítica à epistemologia que se integrou ao pensamento pós-estruturalista francês via Heidegger.

Se só existem sistemas conversacionais relacionais, é claro que só nos interessa o “ponto de vista do outro”, pois ele é o que estudamos. Nada que não está na conversação existe para o construcionismo. Partindo dos trabalhos de Goolishian e Anderson (1992) sobre psicoterapia, nos quais os autores propõem o lugar do não saber do psicoterapeuta, Shotter avança em um posicionamento com claras implicações epistemológicas, apesar do abandono do termo pelo Construcionismo Social. Destacando a limitação do saber em psicoterapia, o autor escreve sobre a proposta “de não saber”:

um enfoque que permite ao paciente “fazer” uma narração biográfica até certo ponto nova, em vez de lhe impor uma de um tipo já determinado teoricamente, “descoberto” pelo terapeuta [...]. O enfoque “de não saber” tem a função de instituir uma forma de comunidade parcial na qual

o paciente está em condições de manifestar, em relação ao terapeuta, sua autêntica alteridade (Shotter, 2001, p.185-186).

A reivindicação “de não saber” é geral ao posicionamento construcionista, tanto do pesquisador na pesquisa como do profissional na prática, mas por detrás dessa declaração está um posicionamento baseado no saber deles. A alteridade não aparece pela organização racional da fala do outro. Com frequência, é pelo tipo de fala adotada e por sua configuração subjetiva que o outro não consegue se encontrar, especificamente na psicoterapia, prática que deve estar orientada aos indivíduos que, por seus recursos, incluindo a fala, não conseguem superar o sofrimento. O diálogo, como compreendido na Epistemologia Qualitativa, definição explicitada anteriormente, implica de forma simultânea a emergência autêntica do outro através de sua fala, seja com o investigador ou com o profissional. No entanto, o que ajuda a real emergência do outro não é a fala como sequência de atos de fala, mas a fala que provoca o indivíduo a refletir e a se posicionar de formas diferentes sobre o sofrimento que vivencia: a fala que aparece subjetivamente configurada. Esse processo não acontece apenas pela liberdade de fala, mas no diálogo com um pesquisador ou profissional, que usa o saber não para se impor ao outro, mas como uma ferramenta que facilita a construção de hipóteses que lhe permitam aprofundar o diálogo, de forma a fazer o outro se repositonar constantemente, processo no qual novas formas de subjetivação podem aparecer. Uma vez que isso acontece, o processo de mudança está em andamento.

Partindo do anterior, como mostrado ao longo deste capítulo, o diálogo e o saber não são contraditórios, mas processos que se implicam reciprocamente. É o processo construtivo-interpretativo do pesquisador e do profissional o que converte o diálogo num processo privilegiado de produção de saber nas ciências sociais, assim como o saber em uma ferramenta dialógica. A superação da concepção instrumentalista do saber proposta pela Epistemologia Qualitativa separa o saber do instrumento e o compreende como processo contínuo no qual o diálogo permite o engajamento necessário com o outro, o que transforma a pesquisa simultaneamente em produção de saber e processo de desenvolvimento subjetivo.

O que resulta impossível para o construcionismo social compreender é que, quando falamos do saber, não o estamos identificando com

uma produção cognitiva; o saber é uma produção subjetiva e, como tal, um poderoso meio de produção de sentidos subjetivos. Só nessa condição o saber é inseparável da imaginação e, nesse sentido, deixa de ser apenas uma representação de mundo para se converter num processo de desenvolvimento subjetivo.

Precisamente, é o desconhecimento da dimensão subjetiva do saber e, portanto, do caráter subjetivo da própria produção teórica o que leva Shotter a um dilema totalmente racionalista e cognitivo quando pensa na solução de um problema na psicoterapia. O autor afirma:

o problema fundamental do diálogo psicoterapêutico é como podemos ajudar a outros a remodelar, a recriar o que ocorreu no passado, para capacitá-los a fazer frente ao que poderiam ser no futuro com esperanças, não com temor, horror e desespero (Shotter, 2001, p.184).

Como consequência involuntária de absolutizar a natureza conversacional dos seres humanos e seus processos, Shotter toma um curso totalmente racionalista ao pretender a solução do sofrimento pela remodelação e recriação do que aconteceu no passado, como se os afetos complexos que levam à esperança pudessem emergir de um recurso tão simples! Diferentemente da proposta de Shotter, em nossa proposta da subjetividade, o terapeuta não ajuda a remodelar nem a recriar o passado, ainda que este possa ser problematizado na ação terapêutica. É no diálogo e por meio das hipóteses construídas pelo profissional sobre a emergência do atual sofrimento psíquico que um relacionamento, seja na pesquisa ou na prática profissional, avança facilitando novos posicionamentos e reflexões que, sem uma intenção explícita do outro, começam a trilhar um novo caminho de vida e uma nova forma de se posicionar nele, abrindo assim um caminho de subjetivação que não depende do passado, cuja representação é apenas uma produção da configuração subjetiva do sofrimento. A gênese do sofrimento não pode ser recriada, pois essa própria reconstrução por meio do diálogo está subjetivamente configurada pelo sofrimento.

A pesquisa é um processo teórico pelos seguintes argumentos:

1) O pesquisador usa as categorias da Teoria da Subjetividade como referenciais que orientam a construção teórica no processo da pesquisa, mas as categorias dessa proposta sempre se configuram de

forma singular e diferenciada, pois elas emergem na explicação e compreensão do problema estudado no curso da pesquisa. Não adianta afirmar que algo acontece por uma configuração subjetiva; a configuração subjetiva é um recurso para a construção da questão que abordamos na pesquisa, por isso é sua construção a que explicita seu valor heurístico e não seu uso como referencial.

2) O objetivo das pesquisas desenvolvidas a partir da Epistemologia Qualitativa é o desenvolvimento de um modelo teórico capaz de gerar inteligibilidade sobre o problema estudado tendo por base a Teoria da Subjetividade e a explicação da forma como se organiza a questão estudada dentro de um contexto específico em relação a questões específicas formuladas com base nesse contexto.

3) O caráter teórico dessa proposta tem como desdobramento que nenhum “fato” em si, fora do modelo teórico em desenvolvimento no curso da pesquisa, ganha um significado. Os significados passíveis de serem gerados a partir de uma definição quantitativa sempre emergiram no curso de um processo em que o elemento quantitativo é inseparável de outros significados que não o são. A Epistemologia Qualitativa não rejeita a quantidade, mas a trabalha dentro de um processo de produção de significados que não é intrínseco a nenhuma definição quantitativa.

4) O valor do singular e a legitimidade do conhecimento a partir dessa definição epistemológica são processos essencialmente teóricos. A legitimidade do saber se define por sua capacidade de gerar novos saberes que avançam sobre novas questões geradas sobre o estudado no curso da pesquisa. Além disso, a legitimidade se define pela argumentação dos sistemas de indicadores e hipóteses sobre as quais o modelo teórico resultante da pesquisa se desenvolve. Por outra parte, o valor do singular para a construção científica, como afirmado anteriormente, só é possível pelos significados gerados dentro do modelo teórico em processo.

DIÁLOGO, PESQUISA E PRÁTICA PROFISSIONAL

Os três princípios norteadores da Epistemologia Qualitativa, tal como expressos ao longo deste capítulo, não podem ser tratados de forma isolada, pois em cada um deles estão implícitos os outros dois. Esse vai ser o ponto central deste tópico, assim como a argu-

mentação de como essa relação leva à unidade inseparável entre pesquisa e prática profissional.

Com base na definição já explicitada acima, o diálogo, nessa perspectiva, implica a emergência dos participantes como agentes ou sujeitos de seu processo. Sendo assim, os participantes da pesquisa se legitimam em sua singularidade, ficando suas expressões diversas fora de qualquer intuito de padronização. Porém, essa processualidade dialógica diferenciada não significa que o estudo de casos represente uma sequência de casos únicos que constituem um fim em si mesmos. O singular representa uma fonte diferenciada de informação que ganha um significado que transcende a unicidade, precisamente porque essa informação singular ganha significado não como informação em si, mas como significado produzido por um pesquisador no curso de um modelo teórico em andamento, em que expressões de pessoas diferentes se integram em indicadores semelhantes que enriquecem o modelo teórico em construção durante a pesquisa.

O que norteia a produção de conhecimento nesta pesquisa é o tipo de modelo teórico ao qual tributam as múltiplas singularidades que participam de uma pesquisa, pois singular não é apenas um indivíduo, mas também uma escola, um grupo, uma família ou um casal. No entanto, cada um deles se configura de forma diferente de outros sistemas incluídos nessas mesmas categorias. O conceito de configuração subjetiva, de fato, é sempre singular, portanto a questão em estudo sempre integrará em sua configuração uma informação diferenciada sobre os diversos processos que, simultaneamente, se articulam na organização dessa configuração subjetiva. Esse caminho, porém, longe de impedir a generalização, é facilitador de uma generalização muito mais rica, que permite construções teóricas que atravessam as diferenças aceitas pelo desafio de estudar o curso vivo de singularidades em contexto.

Assim, por exemplo, as linhas diferentes de pesquisas de nosso grupo, orientadas ao estudo de crianças com dificuldades de aprendizagem (Bezerra, 2014), ao desenvolvimento subjetivo destas no espaço escolar (Martins, 2015) e ao desenvolvimento em indivíduos diagnosticados com transtornos mentais graves (Goulart, 2013, 2015, 2017), permitem algumas construções teóricas aplicáveis aos três domínios:

- 1) Seja na doença, nas dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento das crianças no espaço escolar, está presente a vida dos indivíduos por meio de sentidos subjetivos gerados por configurações

subjetivas atuais que, longe de facilitarem a mudança, com frequência perpetuam o momento atual do problema, ou a situação social atual dos indivíduos em qualquer esfera da vida, por meio da qual o indivíduo é rotulado institucionalmente e, portanto, socialmente, com independência do tipo de problema e do contexto em que ele se produz.

2) Sem um espaço social próprio, em que seja reconhecido dentro do cenário social no qual um indivíduo atua, o desenvolvimento subjetivo é dificultado de forma significativa. A existência do outro em relação com a pessoa é importante nos processos de identidade e expressão autêntica num espaço social. Nas pesquisas referidas anteriormente, esse outro que começou os processos de mudança foi o pesquisador e, nesse processo de relação, começou a ser gestada uma nova configuração subjetiva de desenvolvimento que foi facilitando a emergência de novos processos subjetivos e de relação que marcaram o desenvolvimento subjetivo dos participantes implicados nesses diferentes espaços de pesquisa.

Essas são construções teóricas com força de generalização, por meio das quais novas inteligibilidades sobre esses temas começam a ganhar visibilidade dentro dos marcos da teoria, que se ratifica como recurso de inteligibilidade em extensão para diferentes áreas da prática profissional, que é o que dá vida a uma teoria.

O uso do diálogo como processo de produção de saber, assim como do saber como recurso dialógico, que permite a expressão autêntica e diferenciada dos participantes no curso da pesquisa, se expressa na inseparabilidade entre pesquisa e prática profissional. Embora em todos os trabalhos orientados na linha de pesquisa que coordeno a expressão aberta e livre dos participantes tenha sido uma expressão do referente epistemológico assumido, o que faz a diferença nas três pesquisas anteriormente mencionadas é que o seguimento dos participantes e a imersão dos pesquisadores no campo se transformaram em processos de desenvolvimento subjetivo dos participantes, sendo inseparáveis de novas construções teóricas sobre os casos estudados.

O estudo do desenvolvimento subjetivo que, de fato, é um processo condizente com a mudança em qualquer pesquisa, implica necessariamente o duplo papel de pesquisador e profissional comprometido com a mudança, o que é condizente com a ética do sujeito. No entanto, o participante da pesquisa é um indivíduo com necessidades que não podem ficar de fora do processo de construção do conhecimento com

o qual contribui, o que é também condizente com o valor do diálogo como recurso de saber, visto que este se desdobra num processo que atinge os implicados e que faz parte de um novo momento de vida para os participantes da pesquisa.

Esses importantes avanços que se desprendem de uma visão de pesquisa como processo social e que só progridem com o engajamento subjetivo dos participantes converte a pesquisa em um recurso importante de educação e de mudança, somente possível a partir das premissas epistemológicas que orientam essa proposta e a teoria da qual essa epistemologia emergiu.

ALGUMAS REFLEXÕES FINAIS

A Epistemologia Qualitativa não é a soma dos três atributos sobre os quais foi definida, mas a representação integral e viva desses três atributos e seus desdobramentos na pesquisa, na prática e na própria teoria que a inspirou. Como todos os recursos da ciência, a Epistemologia Qualitativa é uma ferramenta para estender o pensamento imaginativo, criativo, à significação de novos processos humanos.

Nestes vinte anos passados desde sua emergência, a Epistemologia Qualitativa tem afirmado de forma significativa sua crítica à pesquisa instrumental-descritiva de caráter empírico. Tal crítica é acompanhada de um percurso propositivo, fazendo do aprofundamento do diálogo como recurso da construção teórica um aspecto definidor da formulação do modelo teórico que resulta da articulação de indicadores, que, em sua relação, fecundam as ideias do pesquisador e as hipóteses que resultam do trabalho de campo. Tais ideias e hipóteses do pesquisador, nesse processo, são integradas em uma construção qualitativamente diferenciada, que acrescenta novas representações e significados à questão estudada, legitimando-se no conjunto de indicadores sobre os quais essas construções se definem. Essa afirmação da pesquisa como processo é a única via para transcender uma epistemologia centrada em sequências de atos, para se afirmar uma compreensão do saber como construção teórica progressiva e contraditória.

A integração pesquisa/prática, fundadora de uma nova ética de pesquisa centrada no esforço de que o participante se torne agente ou sujeito das questões que lhe afetam no curso da pesquisa, tem sido um desdobramento das próprias premissas teóricas que alimentam e se

alimentam dos princípios da Epistemologia Qualitativa, e que têm se desenvolvido na proposta construtivo-interpretativa de fazer pesquisa. A libertação da pesquisa das formalidades geradas pelo culto ao procedimento para legitimar o empírico tem dado voo à criatividade do pesquisador, o que é central nesta proposta.

REFERÊNCIAS

- ALLPORT, G. *La personalidad: su configuración y desarrollo*. La Habana: Editora Revolucionaria, 1967.
- ALLPORT, G. Lo individual y lo general en el estudio de la personalidad. In: HALL, C. S.; LINDZEY, G. (ed.). *Teorías de la personalidad*. Ciudad de México: Limusa, 1978. p.82-114.
- BEZERRA, M. S. dos. *Dificuldades de aprendizagem e subjetividade: para além das representações hegemônicas do aprender*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014.
- BROCKMEIER, J. *Reaching for meaning: human agency and the narrative imagination*. *Theory & psychology*, v.19, n.2, p.313-233, Apr. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1177/0959354309103540>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com>. Acesso em: 14 maio 2015.
- COULSON, W.; ROGERS, C. *O homem e a ciência do homem*. Belo Horizonte: Interlivros, 1973.
- DREIER, O. Conduct of everyday life: implications for critical psychology. In: SCHRAUBE, E.; Højlholt, C. (ed.). *Psychology and the Conduct of everyday life*. London: Routledge, 2016. p.15-33.
- GERGEN, K.; GERGEN, M. *Reflexiones sobre la construcción social*. Barcelona: Paidós, 2011.
- GIORGI, A. Phenomenological psychology. In: SMITH, J. R. H.; LANGENHOVE, L. (ed.). *Rethinking psychology*. London: Sage Publications, 1995. p.24-42.
- GONZÁLEZ REY, F. *Problemas epistemológicos de la psicología*. Ciudad de Mexico: Universidad Nacional Autónoma de México, 1993.
- GONZÁLEZ REY, F. *O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- GONZÁLEZ REY, F. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Cengage, 2007
- GONZÁLEZ REY, F. *Subjetividade e saúde: superando a clínica da patologia*. São Paulo: Cortez, 2011.
- GLASER, B.; STRAUSS, A. *The discovery of grounded theory*. Strategies for Qualitative Reserach. London: Aldine, 1967.

GONZÁLEZ REY, F. Psicología, ideología y política. Un marco conceptual para su análisis en América Latina. In: MONTERO, M. (ed.). *Psicología política latinoamericana*. Caracas: Panapo, 1987. p.105-130.

GONZÁLEZ REY, F. L. *Epistemología cualitativa y subjetividad*. La Habana: Pueblo y Educación, 1997.

GONZÁLEZ REY, F. L. *Sujeto y subjetividad: una aproximación histórico-cultural*. Ciudad de México: Thomson, 2002.

GONZÁLEZ REY, F. L. *O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 2005.

GONZÁLEZ REY, F. L. *Historical relevance of Vygotsky's work: its significance for a new approach to the problem of subjectivity in psychology*. *Outlines*, n.11, p.59-73, 2009. ISSN: 1399-5510.

GONZÁLEZ REY, F. L. Advancing further the history of soviet psychology: moving forward from dominant representations in western and soviet psychology. *History of Psychology*, Rockeville, v.17, n. 1, p.60-78, Feb. 2014. DOI: 10.1037/a0035565. Disponível em: <http://psycnet.apa.org/record/2014-04967-004>. Acesso em: 8 ago. 2014.

GONZÁLEZ REY, F. L. A new path for the discussion of social representations: advancing the topic of subjectivity from a cultural-historical standpoint. *Theory & Psychology*, v.25, n.9, p.1-19, June 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0959354315587783>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0959354315587783>. Acesso em: 23 jan. 2016.

GONZÁLEZ REY, F. L. Advancing the topics of social reality, culture, and subjectivity from a cultural-historical standpoint: moments, paths, and contradictions. *Journal of theoretical and philosophical psychology*, v.36, n.3, p.175-189, Aug. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/teo0000045>. Disponível em: <http://psycnet.apa.org/record/2016-35916-001>. Acesso em: 2 dez. 2016.

GONZÁLEZ REY, F. L. Advances in subjectivity from a cultural-historical perspective: Unfoldings and consequences for cultural studies today. In: FLEER, M.; GONZÁLEZ REY, F. L.; VERESOV, N. (ed.). *Perezhivanie, emotions & subjectivity: advancing the Vygotsky's legacy*. Singapore: Springer, 2017. p.173-193.

GONZÁLEZ REY, F. L.; Mitjás, A. Three critical approaches to psychology in Latin America – their rise and fall. *Annual review of critical Psychology*, Ann Arbor, n.10, p.642-661, 2013. ISSN: 1746-739X.

GONZÁLEZ REY, F. L.; Mitjás, A. Una epistemología para el estudio de la subjetividad. Sus implicaciones metodológicas. *Psicoperspectivas: individuo y sociedad*, v.15, p.5-16, 2016.

GONZÁLEZ REY, F. L.; Mitjás, A. Epistemological and methodological issues related to the new challenges of a cultural-historical based psychology. In: FLEER, M.; GONZÁLEZ REY, F. L.; VERESOV, N. (ed.). *Perezhivanie, emotions & subjectivity: advancing the Vygotsky's legacy*. Singapore: Springer, 2017a. p.195-216.

GONZÁLEZ REY, F. L.; Mitjans, A. *Subjetividade: teoria, epistemologia e método*. Campinas: Alínea, 2017b.

GOOLISHIAN, H.; ANDERSON, H. Strategy and intervention versus non intervention: a matter of theory?. *Journal of marital and family therapy*, v.18, n.1, p.5-15, Jan. 1992. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.1992.tb01732.x>. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1752-0606.1992.tb01732.x>. Acesso em: 2 fev. 2015

GOULART, D. M. *Institucionalização, subjetividade e desenvolvimento humano: abrindo caminhos entre educação e saúde mental*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.

GOULART, D. M. Clínica, subjetividade e educação: uma integração teórica alternativa para forjar uma ética do sujeito no campo da saúde mental. In: Gonzalez Rey, F.; BIZERRIL, J. (org.). *Saúde, cultura e subjetividade: uma referência interdisciplinar*. Brasília, DF: Centro Universitário de Brasília, 2015. p.34-57.

GOULART, D. M. *Educação, saúde mental e desenvolvimento subjetivo: da patologização da vida à ética do sujeito*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2017.

HARRÉ, R. Discursive psychology. In: SMITH, J.; HARRE, R.; VAN LANGE-NHOVE, L. (ed.). *Rethinking psychology*. London: Sage Publication, 1995. p.143-159.

HOLZKAMP, K. Societal and individual life processes. In: TOLMAN, C. W.; MAIERS, W. (ed.). *Critical psychology: contributions to an historical science of the subject*. New York: Cambridge University Press, 1991. p.50-64.

HOLZKAMP-OSTERKAMP, U. Emotion, cognition and action potential. In: TOLMAN, C.; MAIERS, W. (ed.). *Critical psychology: contributions to an historical science of the subject*. New York: Cambridge University Press, 1991. p.102-133.

KATHERINE, N. *La evolución del caos*. Barcelona: Gedisa, 1993.

KINCHELOE, J. *Teachers as researchers: qualitative inquiry as a path to empowerment*. London: Falmer Press, 1991.

KOCH, S. The allures of a meaning in modern psychology. In: FINKELMAN, D.; KESSEL, F. (ed.). *Psychology in human context: essay in disidenceand reconstruction*. Chicago: The University of Chicago Press, 1999. p.233-267.

LANE, S. O que é psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1981.

MARTÍN BARÓ, I.; DOBLES, I. Psicología social desde Centroamérica: retos y perspectivas. *Revista costarricense de Psicología*, San Jose, n. 8-9, p.71-78, 1986.

MARTÍN BARÓ, I. Del opio a la fe liberadora. In: MONTERO, M. (ed.). *Psicología política en Latioamérica*. Caracas: Editorial Panapo, 1987. p. 229-268

- MARTINS, L. R. R. *Implicações da subjetividade social da escola na institucionalização de políticas públicas no ensino fundamental*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015.
- MONTERO, M. La psicología política en América Latina: 1956-1986. In: MONTERO, M. (ed.). *Psicología política en Latinoamérica*. Caracas: Panapo, 1987. p.15-67.
- MORIN, E. Epistemología de la complejidad. In: SCHNITMAN, D. F. (ed.). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Ciudad de México: Paídos, 1995. p.421-453.
- MUNNÉ, F. Complejidad y caos: más allá de una ideología del orden y el desorden. In: MONTERO, M. (coord.) *Conocimiento, realidad e ideología*. Caracas: AVEPSO, 1994. p.9-18.
- PRIGOGINE, I. *¿Tan solo una ilusión? Una exploración del caos al orden*. Barcelona: The Tus Quets Editors, 2004.
- PATTON, M. Q. *Quantitative evaluation and research methods*. New York: Sage Publications, 1990.
- SHOTTER, J. Dialogical psychology. In: SMITH, J.; HARRE, R.; LANGENHOVE, L. V. (ed.). *Rethinking Psychology*. London: Sage Publication, 1995.
- SHOTTER, J. *Realidades conversacionales: la construcción de la vida a través del lenguaje*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2001.
- STRAUSS, L. A. *Qualitative Analysis for social scientists*. New York. Cambridge University Press, 1980.
- TAYLOR, J.; BOGDAN, R. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires: Paidós, 1988.
- TOLMAN, C. Critical psychology: an overview. In: TOLMAN, C.; MAIERS, W. (ed.). *Critical psychology: contributions to an historical science of the subject*. New York. Cambridge University Press, 1991. p.1-22.
- WITTGENSTEIN, L. *On certainty*. Oxford: Basil Blackwell, 1969.

Epistemologia Qualitativa: dificuldades, equívocos e contribuições para outras formas de pesquisa qualitativa

Albertina Mitjáns Martínez

INTRODUÇÃO

A Epistemologia Qualitativa teve sua gênese no estudo da subjetividade, tal como concebida na Teoria da Subjetividade elaborada por González Rey (González Rey, 1997, 2003, 2005a, 2005b; González Rey; Mitjáns Martínez, 2017b). Dentro dessa perspectiva teórica, a subjetividade é concebida como um sistema configurado em processo que toma diversas formas no curso de seu próprio desenvolvimento. Como fenômeno, a subjetividade especifica uma qualidade dos fenômenos humanos, tanto sociais quanto individuais, que caracteriza o desenvolvimento de todos os processos em realidades culturais diferenciadas, social e historicamente singulares¹ (González Rey, 1997, 2003, 2004, 2005b, 2011, 2015a, 2015b, 2017a, 2017b, 2018). Em trabalho anterior (Mitjáns Martínez, 2014), explicávamos como a subjetividade assim concebida demandava, pela sua complexidade, uma representação para seu estudo e compreensão que não correspondia às formas existentes de produção de conhecimento sobre o psicológico, nem aos requerimentos da

¹ Importante marcar a diferença entre subjetividade e psique. Nesse sentido, González Rey afirma: nossa concepção da subjetividade é marcada por uma distinção qualitativa importante em relação ao conceito de psique, geral aos animais e aos seres humanos, mas essencialmente orientado à sobrevivência e perpetuação da espécie em ambientes naturais, a-históricos e determinados por características gerais da espécie, não pelas suas experiências diferenciadas, que definem a extraordinária relevância do singular para o estudo da subjetividade. A subjetividade, como formulada neste livro, é um sistema simbólico-emocional orientado à criação de uma realidade peculiarmente humana, a cultura, da qual a própria subjetividade é condição de seu desenvolvimento e dentro da qual tem a sua própria gênese, socialmente institucionalizada e historicamente situada (González Rey; Mitjáns Martínez, 2017b, p.23).

nova definição ontológica dos fenômenos humanos que a subjetividade expressa. Essa realidade levou à definição da Epistemologia Qualitativa.

É preciso destacar o indissociável vínculo entre Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade, pois, como veremos mais à frente, um dos principais equívocos em relação à Epistemologia Qualitativa é tratá-la com independência da concepção de subjetividade que está na sua gênese, como algo vinculado à pesquisa qualitativa em geral, sem compreender que se trata de uma concepção sobre a produção do conhecimento, sobre a subjetividade tal como esta é compreendida nessa perspectiva teórica. Essa estreita relação entre Teoria da Subjetividade e Epistemologia Qualitativa levou Mariza Zavalloni² a questionar o autor sobre se não deveria ser chamada de Epistemologia da Subjetividade. Talvez essa tivesse sido uma boa solução, que evitaria alguns equívocos na sua utilização, mas o autor tem explicado que naquele momento não encontrou um melhor termo para qualificar a concepção epistemológica que estava desenvolvendo, essencialmente porque um de seus interesses era precisamente frisar que muitos dos problemas da pesquisa na psicologia eram de uma ordem mais profunda, de ordem epistemológica e não apenas uma questão metodológica (González Rey, 2013; González Rey; Mitjans Martínez, 2017a, 2017b). Portanto, foi o termo que melhor encontrou para qualificar uma concepção epistemológica que, nos seus desdobramentos metodológicos – a metodologia construtivo-interpretativa –, permitia uma diferenciação clara em relação às metodologias qualitativas dominantes, essencialmente as de base positivista.

Em publicação recente, González Rey reafirma:

Uma das perguntas de colaboradores e interlocutores nesse referencial epistemológico é o porquê da utilização do termo Epistemologia Qualitativa. Muitos opinam ter sido mais adequado o termo Epistemologia da Subjetividade. Minha resposta a essa inquietação é que, no momento em que eu defini o termo, em 1997, a minha principal inquietação era a maneira pela qual os psicólogos haviam aderido à pesquisa qualitativa: como um recurso instrumental, sem a menor consciência teórica nem

² Professora do Departamento de Psicologia Social da Universidade de Montreal, no Canadá, reconhecida internacionalmente pela sua produção científica. Autora do prólogo do livro de González Rey (2005a), *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação*.

epistemológica. Como foi colocado no tópico anterior, longe de pensar uma epistemologia capaz de orientar uma metodologia diferenciada para um tema diferenciado, a psicologia importou rótulos filosóficos gerais para justificar procedimentos metodológicos isolados orientados aos mais diversos temas de pesquisa. Nesse processo, longe de aprofundar as possíveis formas que a fenomenologia, o marxismo ou a hermenêutica poderiam tomar nos fundamentos epistemológicos de um novo modo de fazer pesquisa, os psicólogos banalizaram esses posicionamentos filosóficos em pesquisas que não deixavam evidente a relação entre essas filosofias e o fazer metodológico desenvolvido nas pesquisas (González Rey; Mitjans Martínez, 2017b, p.40).

A Epistemologia Qualitativa vem sendo referida cada vez com mais frequência em pesquisas, publicações e eventos. O caráter inovador da Teoria da Subjetividade, como uma teoria que contribui para a compreensão da complexidade dos processos humanos, assim como os princípios sobre os quais está erigida a Epistemologia Qualitativa, tem despertado crescente interesse entre pesquisadores das ciências sociais, especialmente dos campos da psicologia e da educação. Esse processo tem levado ao uso às vezes indiscriminado dessa proposta epistemológica e metodológica como via da pesquisa qualitativa sobre assuntos diferentes do estudo da subjetividade para a qual foi proposta, o que não consideramos uma deficiência, mas sim um desafio que precisa ser enfrentado.

Após vinte anos da publicação – simultaneamente em espanhol e em português – do livro *Epistemologia qualitativa e subjetividade* (González Rey, 1997), consideramos importante fazer um balanço da sua utilização, sinalizando o que acreditamos serem as principais dificuldades encontradas e os equívocos mais frequentes em seu uso, que nos permita uma reflexão sobre a possível utilização de alguns de seus princípios em pesquisas qualitativas que não estão orientadas ao estudo da subjetividade. Esse é o objetivo central deste capítulo.

DIFICULDADES E EQUÍVOCOS

Trabalhar com a Teoria da Subjetividade, com a Epistemologia Qualitativa e com a Metodologia Construtivo-Interpretativa de forma adequada exige estudo aprofundado e revisão sistemática e contínua

da produção científica atualizada sobre esses temas (Rossato; Mitjás Martínez; Martins, 2014; González Rey; Mitjás Martínez, 2017b). Sua compreensão demanda implicação pessoal no processo de pesquisa e de produção própria, reflexão e criatividade em um caminho que não está isento de dificuldades e impasses. Erros e equívocos estão sempre presentes para aqueles que se propõem a trabalhar com esses referentes, porém deve-se enfrentar o desafio de superá-los, sob pena de que fique em evidência a falta de domínio dos conceitos e princípios e a forma de trabalhar com eles.

Consideramos que as principais dificuldades e equívocos na utilização da Epistemologia Qualitativa derivam da falta de compreensão do que representa uma epistemologia, e da forma desarticulada e mecânica de assunção de seus princípios. Nas pesquisas realizadas sobre a subjetividade, ao problema anterior se adiciona a falta de domínio dos conceitos da proposta para serem gerados no curso da construção da informação. Uma característica dessa proposta é que seus conceitos, de fato, são portadores de um valor epistemológico, portanto devem ser construídos e não aplicados.

A Epistemologia Qualitativa não é uma metodologia de pesquisa como, de forma errônea, às vezes é considerada. Como epistemologia, representa a concepção de como é produzido o conhecimento científico sobre a subjetividade, entendida esta como sistema simbólico-emocional configurado tanto nos indivíduos quanto nos espaços sociais. Assim, ela se desdobra em uma forma específica de fazer pesquisa sobre a subjetividade: a metodologia construtivo-interpretativa, a qual integra os três princípios da Epistemologia Qualitativa de forma orgânica, sendo cada um deles parte dos outros dois (González Rey, 2005a; González Rey; Mitjás Martínez, 2017a, 2017b). Dessa forma, o teórico, o epistemológico e o metodológico se apresentam em estreita unidade, caracterizando a forma como concebemos o processo de produção de conhecimento científico nesse campo (González Rey, 2009; González Rey; Mitjás Martínez, 2017a, 2017b).

Os três princípios básicos que integram a Epistemologia Qualitativa têm sido trabalhados por González Rey em diferentes obras (González Rey, 1997, 2003, 2005a, 2009, 2011, 2014; González Rey; Mitjás Martínez, 2016, 2017a). Estes, na sua articulação e pela forma que tomam em uma ciência concreta, expressam a especificidade da Epistemologia Qualitativa em relação a outras concepções epistemológicas.

Esses princípios são: o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento científico, o caráter dialógico do processo de construção de conhecimento e o reconhecimento do singular como um espaço legítimo de produção desse conhecimento.

Na análise de diferentes pesquisas temos constatado que, muitas vezes, quando se considera o princípio do caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, se desconsidera a forma específica como esse processo de interpretação e construção é concebido, como processo no qual a interpretação, a elaboração de indicadores³ e a construção de hipóteses⁴ por parte do pesquisador se articulam processualmente na produção de um modelo teórico⁵ sobre o que está sendo estudado. A forma de trabalhar com indicadores e hipóteses na construção de um modelo teórico são as características definidoras do primeiro princípio da Epistemologia Qualitativa.

Não se trata de qualquer tipo de interpretação, nem de qualquer forma de elaborar hipóteses ou conclusões sobre o estudado como, às vezes, vemos. Os processos de interpretação e construção são concebidos na Epistemologia Qualitativa de forma específica e têm sido explicados e exemplificados em diferentes trabalhos (González Rey, 2007, 2011; González Rey; Mitjáns Martínez 2016; González Rey; Mitjáns Martínez, 2017a), especialmente na obra *Subjetividade, teoria, epistemologia e método* (González Rey; Mitjáns Martínez, 2017b).

Tendo em conta que se trata de uma epistemologia para o estudo da subjetividade entendida numa perspectiva teórica claramente definida, a elaboração de indicadores, elementos-chave para o processo de construção da informação, não deriva diretamente da informação explícita, aquela significada de forma consciente pelos indivíduos e

³ O indicador representa sempre uma interpretação feita pelo pesquisador sobre peças do material empírico que ganham significação para o processo de construção do modelo teórico em andamento (González Rey, 1997, 2005b; González Rey; Mitjáns Martínez, 2016, 2017b).

⁴ As hipóteses nessa perspectiva epistemológica não são pontos de partida, como entendido em formas tradicionais de se fazer pesquisa. Elas representam a articulação de diversos indicadores que resultam congruentes, constituindo assim a ferramenta principal do processo construtivo (González Rey, 1997, 2005a).

⁵ Na perspectiva que apresentamos, a pesquisa é considerada como um processo de produção teórica. Por isso a significação do conceito de modelo teórico entendido como “construção teórica que norteia uma pesquisa e que, através das hipóteses complementares que vão ganhando forma em seu percurso, termina sendo o resultado principal da pesquisa, através do qual um conjunto de problemas sobre a questão estudada ganha significado” (González Rey, 2014, p.17).

expressa nas suas falas. Eles implicam um processo interpretativo do pesquisador sobre esse material empírico, do qual o indicador emerge como um significado não explícito nele. A construção é concebida como um processo, não como um momento, e vai acontecendo ao longo da pesquisa num processo de tessitura de indicadores e na elaboração de hipóteses que vão conformando o modelo teórico que expressa o conhecimento produzido. O modelo teórico não é um *a priori*, não são os conceitos gerais da Teoria da Subjetividade assumida. O modelo teórico representa a integração dos diversos indicadores, hipóteses e ideias do pesquisador para gerar um saber sobre o tema estudado, condizente com a proposta teórica da subjetividade (González Rey, 1997, 2003, 2005a, 2005b, 2009, 2014).

Em publicação anterior (Mitjás Martínez, 2014) já salientávamos que um aspecto significativo da Epistemologia Qualitativa como forma de produção do conhecimento é a importância que se confere à construção teórica sobre o fenômeno estudado. O conceito de modelo teórico adquire um significado particular em correspondência com a concepção de que a ciência se expressa em teorias, em sistemas conceituais elaborados para dar inteligibilidade aos fenômenos com os quais os cientistas se deparam. Precisamente, o lugar do teórico na Epistemologia Qualitativa é um dos principais desafios que o pesquisador enfrenta para trabalhar com ela de forma adequada.

A propósito da significação do teórico na Epistemologia Qualitativa, também chamamos a atenção para o fato de que, em correspondência com ela, a legitimidade do conhecimento científico produzido não vem dada pela interlocução do pesquisador com pessoas, construções ou princípios externos ao espaço da pesquisa, de cujas formas uma é a chamada triangulação, tão defendida na maior parte das pesquisas qualitativas. A legitimidade do saber na pesquisa construtivo-interpretativa se define pela congruência e pela viabilidade do próprio modelo elaborado na sua capacidade de produzir novos significados no curso do trabalho de campo (González Rey, 2003, 2005a; González Rey; Mitjás Martínez, 2017b).

O processo construtivo-interpretativo tal como concebido na metodologia construtivo-interpretativa é um processo complexo que demanda imersão no campo, reflexão e, especialmente, imaginação e criatividade do pesquisador. Aprender a fazê-lo implica estudo e esforço consciente por parte do pesquisador, que a partir daí deve se aventurar nesse processo. As dificuldades que temos encontrado na realização

do processo construtivo-interpretativo por parte de nossos próprios orientandos e de outros membros de nossas equipes de pesquisa nos têm mostrado a necessidade de uma formação específica para a realização adequada desse processo utilizando oficinas, discussões de casos e ações de supervisão (Mitjans Martínez, 2014; González Rey; Mitjans Martínez, 2017b).

Em relação ao princípio do caráter dialógico do processo de produção de conhecimento, percebemos que a dialogicidade não é compreendida na sua real significação, seja porque a forma tradicional de fazer pesquisa dificulta a quebra da lógica pergunta-resposta, seja porque o processo comunicativo é compreendido como momento e não como processo. Anteriormente, afirmávamos (Rossato; Mitjans Martínez; Martins, 2014) que a dialogicidade tem sido considerada por diferentes autores de diferentes formas (Cf. Bakhtin, 2009; Buber, 2009), e, na Epistemologia Qualitativa, refere-se a um espaço comunicativo de produção de subjetividade na relação com o outro, num processo que tensiona os indivíduos envolvidos facilitando o descentramento da lógica da resposta, o que é imprescindível para a expressão da subjetividade e para a construção de conhecimento sobre ela (González Rey, 2005a; González Rey; Mitjans Martínez, 2016, 2017b).

Não se trata apenas de considerar os participantes da pesquisa como sujeitos e não como meros objetos sobre os quais o pesquisador atua, aspecto em que coincidem a maioria dos pesquisadores qualitativos, trata-se de estabelecer um verdadeiro diálogo em que o pesquisador também se coloca, de uma forma de interação com os participantes que implica a provocação, a estimulação das suas reflexões, ou seja, um espaço de produção subjetiva e não de respostas dos participantes marcadas pela intencionalidade. As respostas intencionais são inseparáveis da subjetividade social dominante, do politicamente correto e da busca de aprovação do pesquisador (González Rey, 2005a). O estabelecimento de um espaço dialógico demanda a habilidade e a criatividade do pesquisador para incentivá-lo e mantê-lo. É no diálogo que a informação derivada de diversos instrumentos de pesquisa pode cobrar significação para ele. Por isso o diálogo é concebido como um processo que acontece durante todo o percurso da pesquisa e não apenas em momentos específicos preestabelecidos.

O espaço dialógico não se refere apenas a dinâmicas conversacionais utilizadas como instrumentos de pesquisa, mas também ao diálogo

que se produz ao longo de todo o processo de pesquisa pelas necessidades do processo construtivo-interpretativo do modelo teórico em andamento. Por exemplo, diálogos sobre informações derivadas de instrumentos escritos permitem caminhos interpretativos que não seriam possíveis apenas pelas expressões no instrumento, podendo se desencadear nesse processo novos diálogos, cujos desenvolvimentos seriam imprevisíveis *a priori*. Assim, o processo construtivo-interpretativo caracterizado como o primeiro dos princípios da Epistemologia Qualitativa precisa do diálogo para acontecer. Não se termina o trabalho de campo e como parte dele o diálogo com os participantes até que o modelo teórico em andamento não esteja concluído.

Com base na Epistemologia Qualitativa não se pode separar a fase de trabalho de campo da fase de interpretação e construção das informações como comumente se faz na realização das pesquisas tradicionais nas quais existe um momento de “coleta” e outro posterior, de “análise das informações”. Porém, muitas das pesquisas que declaram se orientar pela metodologia construtivo-interpretativa seguem o mesmo procedimento. O pesquisador não consegue acompanhar o processo de pesquisa com suas construções, o que, de fato, leva à “coleta de trechos de informação” que não têm a menor articulação entre si, algo que não pode ser gerado só no final da pesquisa. Importantes precisões sobre o espaço dialógico e sua significação na metodologia construtivo-interpretativa aparecem muito bem tratadas por González Rey em seu capítulo deste livro.

Vale salientar aqui que na Epistemologia Qualitativa a importância de considerar os participantes como indivíduos ativos no processo dialógico que caracteriza a pesquisa não significa que eles participem diretamente do processo interpretativo-construtivo de produção de conhecimento. Sua importância radica em que, na sua condição de indivíduos implicados na pesquisa, eles possam se expressar no espaço dialógico em toda a sua complexidade subjetiva, de forma espontânea e autêntica. Com base na Epistemologia Qualitativa, o processo construtivo-interpretativo é de responsabilidade do pesquisador, pois a teoria é a linguagem através da qual esse processo irá acontecer, e só o pesquisador dá conta das construções nessa linguagem dentro de um determinado modelo de pensamento. Isso não significa que não possa intercambiar ideias com os próprios participantes acerca de suas colocações e da sua própria compreensão e interpretação nos momentos em

que isso se faz necessário, porém, não no sentido de “validar” sua interpretação com eles, mas de produzir reflexões nos participantes que lhe permitam, como pesquisador, fazer interpretações e construções mais apuradas (Mitjans Martínez, 2014).

De forma similar ao processo construtivo-interpretativo, a utilização do diálogo com base na Epistemologia Qualitativa não é um processo de fácil realização como temos constatado com alguns de nossos próprios orientandos. Ela implica ruptura, não apenas com a lógica estímulo-resposta tão arraigada nos pesquisadores, mas também com a ideia de que estes não podem se colocar perante o que os participantes expressam. Deve ficar claro que, com base na Epistemologia Qualitativa, não se trata de qualquer tipo de colocação, menos ainda daquelas que podem induzir diretamente posições ou falas dos participantes. As colocações do pesquisador no processo do diálogo são direcionadas, como já mencionamos, a promover posicionamentos e reflexões dos participantes como via de expressão da sua subjetividade. Criar e manter o espaço dialógico na pesquisa requer do pesquisador sensibilidade e capacidade de escuta, além de uma imaginação fluida para produzir conjecturas como recursos para o próprio diálogo. Sem criatividade e imaginação, como temos constatado, podem se perder muitos momentos importantes para aprofundar e dar vida ao espaço dialógico. Temos consciência de que a utilização do diálogo na metodologia construtivo-interpretativa pode ser aprimorada por meio de oficinas, discussões de casos, análise de gravações, supervisão e outros processos formativos. Treinar para o diálogo é treinar para a participação reflexiva e pensante na relação com o outro, o que não se consegue fora da configuração subjetiva do diálogo.

O terceiro dos princípios da Epistemologia Qualitativa reflete a significação que González Rey (1997, 2000, 2005a) confere ao singular como espaço legítimo no processo de produção de conhecimento científico. Frisamos a importância de considerar o singular *no processo de produção de conhecimento científico*, pois muitas vezes se interpreta esse princípio erroneamente, *como apenas a importância do estudo da singularidade* com base na ideia de que a subjetividade não é generalizável. Ainda que seja certo que a subjetividade sempre se expressa nos indivíduos, grupos, instituições e outros espaços sociais de forma singular, esse princípio não se refere à impossibilidade de generalização no estudo da subjetividade. Esse princípio se refere ao fato de que o

estudo do singular é um espaço legítimo de produção de conhecimento científico (González Rey, 1997, 2003, 2005a, 2005b, 2009; González Rey; Mitjáns Martínez, 2016, 2017b). Assim, construções mais gerais, alicerçadas em situações singulares, cobram significação para avançar na compreensão do problema de estudo em questão, permitindo o desenvolvimento progressivo de um modelo teórico (González Rey, 2003, 2005a, 2009; González Rey; Mitjáns Martínez, 2016, 2017a, 2017b). A Epistemologia Qualitativa, com a ênfase na construção de modelos teóricos de diferentes níveis de abrangência e complexidade, constitui uma via promissora para a articulação de construções parciais em construções mais abrangentes sobre os fenômenos estudados, e sobre o funcionamento da subjetividade em um sentido mais geral. Nesse sentido, trabalhar com a ideia de linha de pesquisa e não apenas de pesquisas isoladas torna-se essencial (Mitjáns Martínez, 2014).

Como já mencionamos, a Epistemologia Qualitativa surge da necessidade de compreender a subjetividade, produzindo conhecimento sobre ela, conhecimento que nunca é acabado, mas que se configura como um processo de produção teórica em estreita relação com o trabalho de campo, processo no qual os conhecimentos produzidos abrem novas zonas de inteligibilidade, constituindo-se constantemente em fontes de produção de novos conhecimentos. O que legitima o valor do conhecimento produzido com base nessa concepção epistemológica é a possibilidade de que seja capaz de abrir novas zonas de inteligibilidade em relação ao fenômeno estudado (González Rey, 1997, 2005a; González Rey; Mitjáns Martínez, 2017a, 2017b), o que pode se conseguir com o estudo aprofundado de situações singulares. Ainda que o princípio do reconhecimento do singular como espaço legítimo de conhecimento científico favoreça a utilização dos estudos de caso, a Epistemologia Qualitativa e a metodologia construtivo-interpretativa podem ser utilizadas com outras opções de pesquisa, aquelas que sejam as mais adequadas para a compreensão dos processos subjetivos em foco, não se esgotando no estudo de casos (Mitjáns Martínez, 2014).

Os três princípios da Epistemologia Qualitativa, mesmo com suas especificidades, estão fortemente imbricados (González Rey; Mitjáns Martínez, 2016, 2017a, 2017b). Dessa forma, o caráter construtivo-interpretativo da produção de conhecimentos implica o caráter dialógico da pesquisa, já que sem o processo dialógico seria difícil construir, por meio de indicadores, hipóteses que se articulem no modelo teórico em

desenvolvimento que deve caracterizar o processo de pesquisa. Por outra parte, esse modelo teórico sobre o problema em foco construído no processo de pesquisa é o que permite legitimar o singular como espaço de produção de conhecimento, já que, como mencionamos, nessa perspectiva epistemológica a generalização do conhecimento produzido não é empírica, mas teórica, o que rompe com a ideia da generalização tal como concebida na forma dominante de se fazer pesquisa. O valor do conhecimento produzido está dado pela inteligibilidade que o modelo teórico construído permite sobre processos que, de outra forma, não poderiam ser explicados. Frisamos a estreita articulação entre os princípios que integram a Epistemologia Qualitativa porque outro dos equívocos encontrados é utilizar algum deles de forma isolada, sem uma real compreensão de sua significação dentro dessa proposta epistemológica.

Temos identificado que a falta de compreensão da Epistemologia Qualitativa e seus princípios se expressa em diversos equívocos que pretendemos sintetizar nos seguintes:

1) *Confusão entre o teórico, o epistemológico e o metodológico* (González Rey; Mitjáns Martínez, 2017a)

Frequentemente, fala-se sobre a Epistemologia Qualitativa como o referencial teórico utilizado ou como a metodologia a ser usada em uma pesquisa. Salientamos novamente que o teórico é a proposta da Teoria da Subjetividade, sendo a Epistemologia Qualitativa o fundamento epistemológico para seu estudo, e a Metodologia Construtivo-Interpretativa a proposta sobre a qual se desenvolve a pesquisa de campo nesse referente (González Rey, 2003, 2005a, 2007; González Rey; Mitjáns Martínez, 2017a, 2017b). As três se constituem de forma simultânea e articulada, porém mantendo suas especificidades, não podendo, assim, serem confundidas umas com as outras nem uma ser substituída pela outra.

2) *Confusão entre Epistemologia Qualitativa e Pesquisa Qualitativa* (Mitjáns Martínez, 2014)

A falta de conhecimento e a incompreensão das diferenças entre epistemologia e metodologia constituem, do nosso ponto de vista, a base dessa confusão, muito comum não apenas em profissionais, mas também no meio acadêmico. Soma-se a isso que o sobrenome “qualitativa”, tanto para metodologias quanto para a perspectiva epistemológica que

estamos analisando, as faz parecer, para alguns, equivalentes. Sabe-se que não existe apenas “uma” metodologia qualitativa, como alguns que não dominam o campo pensam. O leque das chamadas metodologias qualitativas é muito amplo e tem na sua base concepções epistemológicas diferentes (Parker, 2005; González Rey, 1997, 2002), especialmente o positivismo e a fenomenologia, ainda que o primeiro sempre apareça de forma indireta. O fato de a Epistemologia Qualitativa se expressar em uma metodologia qualitativa de pesquisa – a metodologia construtivo-interpretativa – não significa que qualquer metodologia qualitativa se relacione com a Epistemologia Qualitativa, ou que ambos os conceitos – Epistemologia Qualitativa e Metodologia Qualitativa – sejam intercambiáveis. Já frisamos que o adjetivo “qualitativo” para definir a epistemologia elaborada por González Rey para o estudo da subjetividade foi o resultado de um momento histórico específico, no qual se pretendeu destacar que a definição do qualitativo não era uma questão metodológico-instrumental, e sim epistemológica (González Rey, 1997, 2000, 2005a, 2013). A pesquisa qualitativa de caráter construtivo-interpretativa, que constitui o desdobramento da Epistemologia Qualitativa em termos metodológicos, parte de uma definição do conhecimento e de sua produção apoiada nessa epistemologia. No entanto, às vezes se declara que está sendo utilizada a Epistemologia Qualitativa quando apenas se está fazendo um tipo de pesquisa qualitativa de caráter indutivo-descritivo, cujas bases epistemológicas são diferentes das que sustentam a Epistemologia Qualitativa.

Procurando legitimidade com base no uso dos termos de nossa proposta epistemológica, declara-se uma adesão à Epistemologia Qualitativa, porém se reproduz uma lógica estímulo-resposta que se sustenta em instrumentos abertos, sem uma compreensão das mudanças profundas que a pesquisa construtivo-interpretativa implica para os processos de construção do conhecimento e para a compreensão do próprio curso da pesquisa e seus processos (González Rey; Mitjans Martínez, 2017a).

3) Declarar a utilização da Epistemologia Qualitativa para problemas de pesquisa cujo foco não é a subjetividade no sentido em que esta é concebida na Teoria da Subjetividade

A Epistemologia Qualitativa é pertinente para orientar a produção de conhecimento sobre formas de expressão da subjetividade – seja

individual ou social – em qualquer área de trabalho das ciências sociais: na educação, na saúde, na clínica, nas organizações, nas comunidades, no trabalho, na política etc., haja vista que em qualquer tipo de atividade humana complexa podem ser estudados múltiplos processos subjetivos nelas implicados (Mitjans Martínez, 2014). No entanto, temos encontrado trabalhos nos quais se assume de forma declarativa a Epistemologia Qualitativa – sem utilizar a metodologia construtivo-interpretativa – para pesquisar problemas que não têm como foco processos da ordem da subjetividade. Em trabalho anterior (Mitjans Martínez, 2014), mostrávamos, por exemplo, que pesquisas que têm como objeto as concepções dos professores sobre a educação inclusiva, a representação que os alunos têm acerca de seus colegas com deficiência, a avaliação que os professores fazem de seus processos de formação profissional, a percepção que as crianças têm de sua família ou da escola, as expectativas de futuro de jovens adictos a drogas, entre outras, são pesquisas do tipo construtivo-descritivo que não têm como objeto de estudo processos subjetivos, no sentido de que a subjetividade é compreendida na Teoria da Subjetividade, na qual a Epistemologia Qualitativa teve sua origem. Ainda que alguns dos pressupostos da Epistemologia Qualitativa possam ser usados para estudar temas diversos, a relação que se estabelece entre o tema estudado, o princípio epistemológico empregado e a metodologia da pesquisa deve ser explicitada e, com frequência, construída pelo pesquisador.

Para pensar a utilização da Epistemologia Qualitativa para problemas que estão fora da definição de subjetividade sobre a qual ela se desenvolveu – como podem ser o estudo de crenças, representações, projetos, motivações específicas etc., que não são parte dos conceitos propostos pela teoria –, é necessária a fundamentação sobre como o princípio ou princípios assumidos dessa epistemologia contribuem para o estudo de tais problemas.

Parece-nos extraordinariamente importante ter clareza sobre o que se pretende estudar, sobre aquilo que se pretende produzir conhecimento para analisar a pertinência da Epistemologia Qualitativa e, especialmente, para compreender a diferença da forma de construir a informação na metodologia construtivo-interpretativa em relação a outras formas de trabalhar com as informações em pesquisas qualitativas. Recentemente presenciamos uma interessante discussão sobre possíveis pontos de contato entre a Epistemologia Qualitativa e

a proposta sobre os núcleos de significação nos seus desdobramentos metodológicos (Aguiar; Ozella, 2006, 2013; Aguiar; Soares; Machado, 2013). Pesquisadores que trabalhavam com uma e outra perspectiva explicaram a forma como procediam com as informações, como os trechos de informação eram trabalhados e o que se pretendia com eles, porém em nenhum momento existiram referências claras à definição conceitual daquilo sobre o qual a informação estava sendo construída. Consideramos necessária essa precisão conceitual porque não é suficiente dizer que se está estudando a subjetividade, ou a dimensão subjetiva de um fenômeno, ou os sentidos, ou os processos de significação quando, na realidade, esses conceitos estão sendo compreendidos de forma diferente e, portanto, também são diferentes as vias usadas para seu estudo. Do nosso ponto de vista, uma questão essencial para poder analisar aprofundadamente as opções metodológicas a serem utilizadas radica na clara definição conceitual da concepção de subjetividade que está sendo assumida e dos conceitos principais que se adotam para o seu estudo. Sentidos e significados são conceitos definidos de formas muito diversas na filosofia, na linguística e na própria psicologia cultural-histórica, razão pela qual é necessário sermos precisos quando os empregamos. Foi por isso que González Rey definiu as categorias sobre as quais fundamentou a sua proposta: sentidos subjetivos, configurações subjetivas, sujeito, subjetividade social e subjetividade individual.

A necessária coerência entre teoria, epistemologia e metodologia constitui uma condição essencial para a produção do saber e para a sua legitimação como saber científico (González Rey; Mitjans Martínez, 2016, 2017a, 2017b).

A Epistemologia Qualitativa usa a fala, mas não pelos significados intencionais e conscientes em que ela se expressa; nem a fala nem a linguagem são os recursos essenciais para construir o conhecimento, mas as formas diversas que ela toma, uma vez configurada subjetivamente pelo indivíduo que fala. Essa é uma diferença essencial em relação a todas as outras formas de pesquisa qualitativa. Com preocupação, temos encontrado pesquisas que declaram estudar a subjetividade, os sentidos, os significados ou a dimensão subjetiva de um fenômeno sem precisar com clareza a conceitualização teórica assumida sobre esses processos e, conseqüentemente, sem evidenciar sua congruência com a metodologia utilizada. Em alguns poucos casos mais graves encon-

tramos a utilização desses termos mais como palavras do senso comum que como conceitos que se especificam em teorias específicas, dentro das quais cobram sua especificidade e valor científico.

4) Realizar o trabalho com as informações de forma diferente da proposta na Epistemologia Qualitativa e na Metodologia Construtivo-Interpretativa: a omissão do conceito de modelo teórico

Dentre as pesquisas que declaram partir da Epistemologia Qualitativa e da Metodologia Construtivo-Interpretativa, aparece com muita frequência um uso descritivo de trechos de informação “coletados” e isolados que não têm nenhuma relação com algum modelo teórico produzido no curso da pesquisa. Desses trechos se tiram conclusões imediatas, que seguem uma lógica descritiva mais do que construtiva, o que caminha na direção oposta ao que o processo construtivo-interpretativo supõe (González Rey; Mitjans Martínez, 2017b). Nesse processo, omite-se o processo de elaboração de indicadores e de construção de hipóteses e se desconsidera o espaço dialógico como espaço necessário para o processo construtivo-interpretativo. Ocasionalmente, reproduz-se uma lógica estímulo-resposta que se sustenta em instrumentos abertos, sem uma compreensão das mudanças profundas que a pesquisa construtivo-interpretativa implica para os processos de construção do conhecimento e para a compreensão do próprio curso da pesquisa e de seus processos.

Também, em alguns casos, temos visto que, mesmo declarando a utilização da Epistemologia Qualitativa, os pesquisadores agrupam as informações em categorias por intermédio das quais apresentam seus resultados. Essa forma de trabalho está próxima da análise de conteúdo clássica e bem distante da metodologia construtivo-interpretativa.

A desconsideração do processo construtivo-interpretativo como um processo de desenvolvimento progressivo e hipotético de um modelo teórico é um dos problemas mais comuns na utilização da Epistemologia Qualitativa, precisamente pelo grau de dificuldade de se produzir ideias apoiadas na elaboração de indicadores que permitam ir conformando um modelo teórico sobre o que se está estudando. Esse problema tem na sua base a concepção de pesquisa dominante na subjetividade social da instituição acadêmica, na qual ao “dado” se atribui o papel essencial no conhecimento produzido (González Rey, 1997, 2005a, 2013).

Produzir ideias com autoria não tem sido um valor que caracterize o sistema educativo, nem tampouco uma exigência das formas dominantes de se fazer pesquisa. Não é surpreendente, então, que muitos pesquisadores tenham dificuldade para produzir modelos teóricos em relação a seu objeto de estudo e se limitem a fazer interpretações e inferências simplistas que não correspondem à riqueza das informações com que dialoga, nem com sua integração em uma representação abrangente e congruente do que está sendo estudado. O modelo teórico obriga ao estabelecimento de relações entre os diferentes caminhos que se vão abrindo no processo de construção da informação, sendo um recurso para a superação da fragmentação de afirmações desconexas, as quais, muitas vezes, caracterizam a pesquisa científica (Mitjans Martínez, 2014). A produção do modelo teórico é uma expressão importante do papel da imaginação na produção intelectual, e é este um dos principais déficits da produção da ciência atual (Einstein).

5) Utilizar apenas alguns dos princípios da Epistemologia Qualitativa e da Metodologia Construtivo-Interpretativa, sem integração dos três princípios que definem essa epistemologia

Esse problema está estreitamente vinculado com os problemas mencionados anteriormente. Temos constatado em algumas pesquisas a utilização de um dos princípios da Epistemologia Qualitativa – na maioria dos casos de forma incorreta – sem a consideração dos restantes, o que torna incongruente afirmar que ela está sendo verdadeiramente utilizada. Exemplos disso, entre outros, são a declaração de utilizar o processo construtivo-interpretativo para analisar o conteúdo de questionários de perguntas abertas que, pelo número de participantes, tem sido aplicado de forma coletiva e anônima, ou a tentativa de promover o processo dialógico da pesquisa e posteriormente analisar as informações obtidas agrupando-as em categorias de diferentes níveis de abrangência.

No entanto, associada essencialmente a esse último tipo de equívoco é que temos percebido a utilidade de aspectos específicos aos quais a Epistemologia Qualitativa e a Metodologia Construtivo-Interpretativa dão visibilidade e fundamento para avançar em outras propostas de pesquisa qualitativa. Esses aspectos serão discutidos no tópico a seguir.

Os pesquisadores que assumem o uso da Epistemologia Qualitativa tentam trabalhar com ela da melhor forma possível, e a grande maioria não tem consciência dos equívocos e incongruências em que incorrem com o seu uso. A análise de muitas pesquisas que usam a Epistemologia Qualitativa nos tem permitido compreender que, ainda que ela tenha sido elaborada para o estudo da subjetividade – e que a Metodologia Construtivo-Interpretativa seja a pertinente para a produção de conhecimento nesse campo –, pode contribuir para novas alternativas na realização de pesquisas qualitativas diversas. Independente das imprecisões e dos erros cometidos com o seu uso, a Epistemologia Qualitativa, de fato, dá visibilidade e fundamenta um conjunto de aspectos que, sem dúvida, são importantes na realização de grande parte das pesquisas qualitativas, mesmo que não tenham como foco processos subjetivos. Pensamos que muitos pesquisadores são atraídos pela Epistemologia Qualitativa e seu desdobramento na Metodologia Construtivo-Interpretativa por aspectos que elas destacam e que resultam importantes para o pesquisador que faz pesquisa qualitativa.

As principais razões pelas quais consideramos que a Epistemologia Qualitativa e a Metodologia Construtivo-Interpretativa contribuem para o desenvolvimento da pesquisa qualitativa de forma geral são as seguintes:

Pelo lugar ativo que se confere ao pesquisador. O pesquisador, nessa perspectiva, é um agente ativo durante todo o processo de pesquisa, é um contínuo produtor de ideias, não ficando amarrado a um projeto inicial ou orientado por princípios e regras que dominam as formas tradicionais de fazer pesquisa qualitativa; ele é um produtor, não um coletor. Tem liberdade de ação e, conseqüentemente, responsabilidade em relação às decisões que assume no processo da pesquisa. Pesquisadores criativos valorizam especialmente esse caráter ativo que se confere ao pesquisador e à criatividade que demanda a pesquisa com base na Epistemologia Qualitativa, e veem nela possibilidades para o seu exercício criativo como pesquisadores, muito especialmente na elaboração e utilização dos instrumentos de pesquisa de forma dialógica.

- *Pela consideração dos participantes como indivíduos ativos e não como simples respondentes.* Os participantes da

pesquisa – sejam indivíduos ou grupos –, na perspectiva da Epistemologia Qualitativa, são considerados indivíduos ativos e, intencionalmente, promove-se um espaço relacional favorável a esse caráter ativo do participante, estimulando seu compromisso e sua participação como forma de facilitar sua expressão autêntica. Esse é um aspecto necessário para o engajamento subjetivo dos participantes em qualquer tipo de pesquisa qualitativa.

- *Pelo conceito de construção do cenário social da pesquisa. A construção do cenário social da pesquisa, conceito elaborado para sinalizar a importância que se confere ao compromisso dos participantes com sua participação na pesquisa (González Rey, 2003, 2005b; González Rey; Mitjans Martínez, 2017b; Mitjans Martínez, 2014; Rossato; Mitjans Martínez; Martins, 2014), tem chamado a atenção de muitos pesquisadores que valorizam a necessidade de que os participantes estejam motivados na sua participação para assim obter informação relevante em relação ao tema que está sendo estudado.*
- *Pela significação dada à comunicação. Esse princípio da Epistemologia Qualitativa é um dos que mais tem chamado a atenção de pesquisadores que, sem ter como foco o estudo da subjetividade, reconhecem o papel da comunicação, não apenas para manter o envolvimento dos participantes na pesquisa, mas para obter informação relevante sobre o problema em foco. Mesmo que em muitos casos não apareça a dialogicidade como concebida na metodologia construtivo-interpretativa, a ênfase nos processos de comunicação entre o pesquisador e os participantes e entre os próprios participantes favorece processos mais autênticos de expressão sobre o que está sendo pesquisado. Superar o caráter estímulo-resposta da pesquisa e também a ideia de aplicação dos instrumentos, passando a usá-los dentro de uma trama dialógica, permite avançar na realização de qualquer tipo de pesquisa qualitativa.*
- *Pela ênfase na interpretação e na construção das informações. Mesmo que na interpretação e na construção das informações encontremos mais equívocos e erros em muitos*

dos que declaram utilizar a Epistemologia Qualitativa, sem dúvida esses são aspectos que chamam a atenção dos pesquisadores. Alguns percebem que as formas de análise mais utilizadas tradicionalmente, como a análise de conteúdo (Bardin, 2009) e a análise do discurso (Orlandi, 2009), não são adequadas e suficientes para a análise das informações que pretendem obter no trabalho em campo. Como já anteriormente apontamos, alguns pesquisadores caem em interpretações simplistas e construções que não seguem nenhuma lógica clara e que não têm bases sólidas considerando-se as informações geradas pela pesquisa. Porém, outros, na medida em que se aproximam de formas de interpretação e construção que tenham fundamentos claros, como na proposta da Epistemologia Qualitativa, mesmo que fiquem num nível constataativo-descritivo, avançam em relação às formas de análise tradicionalmente utilizadas.

- *Pelo caráter aberto, flexível e processual de conceber a produção de saber. Essa concepção, fundamentada na Epistemologia Qualitativa, é cara para muitos pesquisadores qualitativos que, no seu caráter ativo, rejeitam formas relativamente rígidas e padronizadas de fazer pesquisa qualitativa na medida em que limitam suas possibilidades de obter resultados mais significativos.*

Pelas razões que temos enumerado, pesquisas qualitativas que não têm como foco a subjetividade ou processos subjetivos relacionados com ela e que trabalham problemas como as relações aluno-professor, dinâmicas de sala de aula, representações e concepções diversas, conflitos institucionais, entre outros, podem se beneficiar de pressupostos da Epistemologia Qualitativa e da Metodologia Construtivo-Interpretativa em suas abordagens metodológicas. Uma pesquisa centrada na dialogicidade pode ser desenvolvida e, ainda que não siga uma metodologia construtivo-interpretativa, pode integrar ideias do pesquisador no curso do processo de construção, personalizando-o mais, ou podem integrar estudos de casos em profundidade como recurso da pesquisa. Mas esses casos exigem uma boa fundamentação, uma especificação de em que sentido essas opções de pesquisa são usadas e não tentar justificá-las tendo por base a Epistemologia Qualitativa que, como tal, não está sendo usada.

Realmente, muitos pesquisadores não utilizam a Epistemologia Qualitativa nem a Metodologia Construtivo-Interpretativa propriamente ditas, porém se inspiram em aspectos delas para o desenvolvimento de pesquisas qualitativas diversas. Consideramos que, na medida em que os pesquisadores tenham clareza dos princípios da Epistemologia Qualitativa e de seu desdobramento na Metodologia Construtivo-Interpretativa, não cometerão os equívocos caracterizados no primeiro tópico deste capítulo e, caso façam referência a alguns dos aspectos que temos mencionado no segundo tópico, poderão afirmar que têm se inspirado na Epistemologia Qualitativa, que tentam utilizar alguns de seus pressupostos e não que a utilizam tal como ela é caracterizada.

A MODO DE CONCLUSÃO

Por seu caráter inovador para a compreensão de processos humanos complexos, o interesse pela Teoria da Subjetividade e pela Epistemologia Qualitativa tem se incrementado nos últimos anos, entretanto sua crescente utilização nem sempre tem estado acompanhada por uma adequada compreensão de seus conceitos e princípios.

A estreita relação entre o teórico, o epistemológico e o metodológico que a Teoria da subjetividade, a Epistemologia Qualitativa e a Metodologia Construtivo-Interpretativa representam constitui um aspecto essencial da proposta que defendemos e significa uma diferença essencial em relação à concepção comum de separar o momento teórico do momento empírico na realização das pesquisas de campo. A Epistemologia Qualitativa e seu desdobramento na Metodologia Construtivo-Interpretativa são pertinentes para problemas de pesquisa cujo foco é a subjetividade, tal como concebida pela Teoria da subjetividade, e constituem formas específicas de pensar a produção de conhecimento científico sobre ela.

Temos constatado inúmeros equívocos na utilização da Epistemologia Qualitativa sobre os quais consideramos necessário alertar. Nem sempre que se assume a utilização da Epistemologia Qualitativa, ela é utilizada de forma pertinente e adequada. A utilização adequada da Epistemologia Qualitativa e da Metodologia Construtivo-Interpretativa exige estudo aprofundado, reflexão e criatividade, e, pela sua complexidade, exige espaços de formação específicos.

Mesmo que a Epistemologia Qualitativa esteja concebida para o estudo da subjetividade, ela permite dar visibilidade e fundamentar um

conjunto de processos que podem contribuir para qualidades alternativas de outros tipos de pesquisas qualitativas cujo foco não é o estudo da subjetividade. Quando nelas são utilizados alguns de seus princípios e desdobramentos, não se pode declarar que está sendo utilizada a Epistemologia Qualitativa. Nesses casos, o pesquisador tem que fazer uma referência clara a quais aspectos da Epistemologia Qualitativa está utilizando e fundamentar sua utilidade para o tipo de pesquisa que realiza. Essa forma de proceder permitiria evidenciar sua real compreensão da Epistemologia Qualitativa.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia, ciência e profissão*, v.26, n.2. p.222-245, 2006
- AGUIAR W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. *Cadernos de Pesquisa*, v.45, n.155, p.56-75, 2015
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BUBER, M. *Do diálogo e do dialógico*. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009
- GONZÁLEZ REY, F. L. *Epistemología Cualitativa y subjetividad*. São Paulo: Educ, 1997.
- GONZÁLEZ REY, F. L. *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2000.
- GONZÁLEZ REY, F. L. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- GONZÁLEZ REY, F. L. *O social na Psicologia e a Psicologia social: a emergência do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- GONZÁLEZ REY, F. L. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. 2.ed. São Paulo: Cengage Learning, 2005a.
- GONZÁLEZ REY, F. L. O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In: GONZÁLEZ REY, F. L. (org.). *Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005b, p. 27-51.
- GONZÁLEZ REY, F. L. *Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade*. São Paulo: Cengage, 2007.

GONZÁLEZ REY, F. L. Epistemología y ontología: un debate necesario para la Psicología hoy. *Diversitas – perspectivas en psicología*, Bogotá, DC, v.5, n.2, p.205-224, mayo 2009.

GONZÁLEZ REY, F. L. *Subjetividade e saúde: superando a clínica da patologia*. São Paulo: Cortez, 2011.

GONZÁLEZ REY, F. L. *O pensamento de Vygotsky: contradições, desdobramentos e desenvolvimento*. São Paulo: Hucitec, 2012.

GONZÁLEZ REY, F. L. O que oculta o silêncio epistemológico da Psicologia. *Pesquisas e práticas psicossociais*, São João del-Rei, v.8, n.1, p.20-34, jan./jun. 2013.

GONZÁLEZ REY, F. L. Human motivation in question: discussing emotions, motives, and subjectivity from a cultural-historical standpoint. *Journal for the theory of social behaviour*, London, v.45, n.4, p.419-439, Dec.2015a. DOI: 10.1111/jtsb.12073. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/jtsb.12073>. Acesso em: 23 fev. 2016.

GONZÁLEZ REY, F. L. Ideias e modelos teóricos na pesquisa construtivo-interpretativa. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; NEUBERN, M.; MORI, V. D. (org.). *Subjetividade contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Alínea, 2014. p.13-34.

GONZÁLEZ REY, F. L. A new path for the discussion of social representations: advancing the topic of subjectivity from a cultural-historical standpoint. *Theory & psychology*, Guelph, v.25, n.4, p.494-512, June 2015b. DOI: <https://doi.org/10.1177/0959354315587783>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0959354315587783>. Acesso em: 23 de fevereiro de 2016

GONZÁLEZ REY, F. L. Advances in subjectivity from a cultural-historical perspective: unfoldings and consequences for cultural studies today. In: FLEER, M; GONZÁLEZ REY, F. L.; VERESOV, N. (ed.). *Perezhivanie, emotions and subjectivity: advancing the Vygotsky's legacy*. Singapore: Springer, 2017a. p.173-193.

GONZÁLEZ REY, F. L. The topic of subjectivity in psychology: contradictions, paths and new alternatives. *Journal for the Theory of the Social Behavior*, London, v.47, n.4, p.502-521, July 2017b. DOI: <https://doi.org/10.1111/jtsb.12144>. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/jtsb.12144>. Acesso em: 8 jan. 2018.

GONZÁLEZ REY, F. L.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Una epistemología para el estudio de la subjetividad: sus implicaciones metodológicas. *Psicoperspectivas*, Viña del Mar, v.15, n.1, p.5-16, jun. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue1-fulltext-667>. Disponível em: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242016000100002. Acesso em: 8 dez. 2016.

GONZÁLEZ REY, F. L. A.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. epistemological and methodological issues related to the new challenges of a cultural-historical-based Psychology. In: FLEER, M; GONZÁLEZ REY, F.; VERESOV, N. (ed.), *Perezhivanie, emotions and subjectivity: advancing on the Vygotsky's legacy*. Singapore: Springer, 2017a. p.195-216.

GONZÁLEZ REY, F. L. A.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. *Subjetividade: teoria, epistemologia e método*. Campinas: Alínea, 2017b.

GONZÁLEZ REY, F. L. A.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. The constructive-interpretative methodological approach: orienting research and practice on the basis of subjectivity. *In: GONZÁLEZ REY, F. L. A.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GOU-LART, D. M. (ed.). Subjectivity within cultural-historical approach*. Singapore: Springer, 2018. p.37-60.

MARTÍNEZ, A. M. Um dos desafios da epistemologia qualitativa: a criatividade do pesquisador. *In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; NEUBERN, M.; MORI, V. D. (org.). Subjetividade contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Alínea, 2014. p.61-86.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2009

PARKER, I. *Qualitative Psychology: introducing radical research*. Berkshire: Open University Press, 2005.

ROSSATO, M; MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; MARTINS, L. R. Construção do cenário social da pesquisa no contexto da Epistemologia Qualitativa. *In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; NEUBERN, M.; MORI, V. D. (org.). Subjetividade contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Alínea, 2014. p.35-59.

Contribuições da Epistemologia Qualitativa na mobilização de processos de desenvolvimento humano

Maristela Rossato

INTRODUÇÃO

Os processos de desenvolvimento humano são processos de construção/desconstrução/reconstrução contínua, ao longo da vida, orientados pelas produções subjetivas, sempre singulares, gerados nas ações e relações vividas, ao mesmo tempo em que são geradores de novas ações e relações qualitativamente diferenciadas. Essa compreensão rompe com determinismos sociais, biológicos e culturais de desenvolvimento, posicionando a produção de sentidos subjetivos no centro do desenvolvimento humano e resgatando o lugar do sujeito no processo. O que fazemos, com quem nos relacionamos, os desafios que enfrentamos são mobilizadores de processos e formações subjetivas constituidores da subjetividade individual que, simultaneamente, é também tensionada pela subjetividade social dos grupos e espaços sociais nos quais estamos inseridos.

A presente discussão tem por objetivo desenvolver uma reflexão envolvendo aspectos relativos à Epistemologia Qualitativa, bem como à Teoria da Subjetividade, que estão na obra de González Rey desde suas primeiras publicações, tanto como possibilidades reflexivas e interpretativas quanto como aberturas de novos campos de inteligibilidade para pensarmos sobre temas diversos que envolvem os processos humanos, com ênfase no desenvolvimento. Desenvolveremos, no presente capítulo, uma discussão sobre os processos de desenvolvimento humano tendo por base a apropriação teórica como uma configuração subjetiva de desenvolvimento, a experiência de ser pesquisador como uma configuração subjetiva de desenvolvimento, e a experiência de ser participante da pesquisa como uma configuração subjetiva de desenvolvimento.

Inicialmente, vamos refletir sobre o desenvolvimento permeado por processos e formações subjetivas, construídos nas ações e relações vivenciadas pelas pessoas. A ideia de uma personalidade cristalizada, rígida e causalista que acompanha a pessoa ao longo da vida ainda é um assombro social que, por vezes, é tomado como justificativa para muitos padrões de comportamento, limitando o desenvolvimento humano ao caráter cognitivo e biológico definido em etapas de desenvolvimento. É preciso ir além de modelos universais de desenvolvimento que rechaçam e patologizam a singularidade do humano e, principalmente, é preciso romper com os encapsulamentos da emoção, da cognição, do biológico, do sexual etc. como unidades fechadas, com funcionamento autônomo no indivíduo. Reconhecer que o desenvolvimento humano é um processo complexo que continua ocorrendo ao longo de toda a vida, mobilizado pelas produções subjetivas geradas nas experiências vividas, ainda é um grande desafio se considerarmos o determinismo biológico e social que imperou historicamente como dominante na psicologia (Rossato, 2009, Rossato; Mitjás Martínez, 2015, Rossato; Matos; Paula, 2018).

O desenvolvimento humano teve uma trajetória de estudos compartimentados em unidades isoladas, sem uma tessitura que reconhecesse como essas unidades são interdependentes e inter-relacionadas. Uma busca rápida pelas imagens disponíveis na internet¹ com o descritor “psicologia do desenvolvimento humano”, por exemplo, revela pelo menos três movimentos: em primeiro lugar, o desenvolvimento associado ao processo evolutivo do nascimento à velhice; em segundo, a possibilidade de perceber a predominância do desenvolvimento por meio da fragmentação em dimensões isoladas – cognitiva, emocional, física, sexual, social –, tendo como referência diferentes autores que historicamente o conceberam e estudaram dessa forma, a exemplo de Piaget, Bruner, Freud, Erikson, entre outros; e em terceiro, a perspectiva de também encontrar referências ao desenvolvimento por meio de uma perspectiva mais sistêmica e complexa, com referência a autores como Wallon, Vigotski, Bronfenbrenner, entre outros. Contudo esses autores são apresentados em sínteses que acabam esvaziando os avanços conceituais que conseguiram imprimir às discussões. “As teorias do

¹ Essa é uma forma simples de perceber como um tema tem sido abordado e disseminado para o grande público. A busca foi realizada em português, espanhol e inglês.

desenvolvimento, de forma geral, ignoram o sujeito que se desenvolve, assim como os contextos sociais e culturais diferenciados nos quais o desenvolvimento acontece” (González Rey, 2004, p.2). Muitas vezes, a exemplo do que aparece nas imagens, deparamo-nos com discussões sobre o desenvolvimento humano em que o sujeito é negligenciado, colocado fora do seu próprio processo.

A obra de González Rey (1997-2017) nos coloca diante do desafio de reconhecer que o desenvolvimento é permeado, essencialmente, pela produção simbólico-emocional de cada pessoa, seja ao vivenciar uma mudança corporal, ao enfrentar novos desafios sociais, ao construir novos recursos cognitivos, ao enfrentar novos desafios intelectuais. Defendemos que processos subjetivos atuam como tessitura ao desenvolvimento humano que, em cada pessoa, é tramada com materiais, formas e cores únicas, fazendo com que todo desenvolvimento humano seja, em essência, desenvolvimento subjetivo.

Diante do reconhecimento da singularidade e da diversidade dos processos humanos, emerge o desafio de como produzir conhecimentos que abarquem essa complexidade do desenvolvimento considerando, também, a emergência e o reconhecimento de novos fenômenos gerados pelas ações e relações entre as pessoas. A sociedade vive simultaneamente dois movimentos que, quando unidos, podem desdobrar-se em muitos outros: por um lado, a conceitualização de práticas sociais que passaram a ser reconhecidas em sua dimensão discriminatória e, por outro, a emergência de novos fenômenos sociais, sendo alguns em decorrência do processo anteriormente citado. A exemplo disso, podemos citar a discriminação aos relacionamentos afetivos entre pessoas do mesmo sexo, que historicamente foi – e ainda é, em muitos espaços – uma prática social aceitável, mas que em tempos mais recentes passou a ser reconhecida socialmente como fenômeno social a ser combatido, reconhecido por homofobia. No sentido da emergência de novos fenômenos sociais podemos citar a coparentalidade, que é a divisão de responsabilidades de criar uma criança em regime de guarda compartilhada, sem romance nem sexo entre pais, que podem ser de sexo diferente ou do mesmo sexo. Qual a importância dessa discussão para o que nos propomos no presente capítulo?

O reconhecimento social de novos fenômenos – seja pela emergência, seja pela legitimação – vem acompanhado de uma avalanche de desafios teórico-epistemológico-metodológicos, forçando o rompi-

mento com tradições positivistas de produção de conhecimento. Defendemos que todo conhecimento em Ciências Sociais e Humanas que se proponha a ser universal é, em si, excludente, pois ignora as possibilidades gerativas do indivíduo em sociedade. Novos fenômenos produzidos socialmente são sempre produções da singularidade humana, constituindo-se em novas janelas interpretativas para a produção de conhecimento. Por outro lado, podem, também, surgir novas formas de conceber o mesmo fenômeno, por meio de estranhamentos no espectro analítico, até então impensados, pois, em muitos casos, os fenômenos sociais eram analisados desconsiderando-se a complexidade do humano envolvido nas ações e relações sociais.

A Epistemologia Qualitativa desenvolvida por González Rey vem, há vinte anos, sendo construída em diálogo com a Teoria da Subjetividade na perspectiva cultural-histórica, representando exponencial contribuição num modo de conceber a produção do conhecimento em que teoria-epistemologia-metodologia representam uma unidade, tanto na concepção dos fenômenos psicológicos como na produção do conhecimento sobre eles. A discussão a ser desenvolvida ao longo do texto vai na direção dos desdobramentos reflexivos que têm sido possíveis por meio da vivência de sua obra em exercícios de apropriação do modelo teórico, das experiências de pesquisa/produção do conhecimento, bem como das experiências de orientação de pesquisa e docência nos últimos anos.

A recorrente narrativa dos estudantes e pesquisadores sobre mudanças ocorridas na vida deles por intermédio do estudo da Teoria da Subjetividade, das experiências de pesquisa orientadas pela Epistemologia Qualitativa e mesmo dos relatos dos participantes das pesquisas tem chamado a atenção pela natureza e pelo ineditismo. Sabemos que toda experiência geradora de processos e formações simbólico-emocionais potencialmente pode ser promotora de processos de desenvolvimento, contudo a inteligibilidade desse processo só foi possível por meio de análises das vivências desses atores. Na prática, não estamos abordando nada de inédito, pois, numa releitura da obra de González Rey (1997), encontramos muitos dos elementos utilizados na presente construção, já sinalizados há mais de 20 anos, mas que somente pela vivência dos processos de produção do conhecimento têm nos possibilitado compreender sua amplitude. As experiências que têm como base a unidade teoria-epistemologia-metodologia têm

demonstrado um valor heurístico que ultrapassa o conhecimento que envolve o estudo da subjetividade, representando, tanto para o pesquisador como para os participantes da pesquisa, processos mobilizadores do desenvolvimento humano.

Muitas vezes, vivemos ainda assombrados por resquícios dos modelos positivistas nas pesquisas qualitativas que impediam que nos aproximássemos do humano com abertura e reconhecimento de que a produção do conhecimento é um processo relacional entre pessoas produtoras de subjetividade, incluindo-se o próprio encontro relacional entre pesquisadores e participantes da pesquisa. Santos e Menezes (2010, p.11), numa densa produção em que somos convidados a olhar para o Sul,² nos desafiam com a seguinte questão: “Por que razão, nos últimos dois séculos, dominou uma epistemologia que eliminou da reflexão epistemológica o contexto cultural e político da produção e reprodução do conhecimento”? Em outro momento, os autores chamam a atenção sobre as relações sociais como espaços agenciadores de produção do conhecimento: “Não há, pois, conhecimento sem práticas e atores sociais. E como umas e outros não existem senão no interior de relações sociais, diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a diferentes epistemologias” (Santos; Menezes, 2010, p.15).

Esse questionamento coaduna com outro, apresentado por González Rey (2013): “O que oculta o silêncio epistemológico da Psicologia”? No campo da Psicologia, o esvaziamento da dimensão subjetiva nas pesquisas com o ser humano possivelmente foi a maior das consequências, impedindo que novas construções teóricas acontecessem em paralelo à construção de alternativas epistemológicas, influenciando na ausência de um debate metodológico na psicologia que poderia caminhar em direção ao desenvolvimento de modelos de enfrentamento ao positivismo na produção do conhecimento (Santos; Menezes, 2010; González Rey, 2013). Ambos os autores chamam a atenção para a apropriação linear de modelos de produção do conhecimento entre as ciências diversas, sem um dimensionamento das especificidades de cada área e, de modo especial, sem reconhecer o valor da cultura como produção subjetiva.

² “O Sul é aqui concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo” (Santos; Menezes, 2010, p.19). A obra *Epistemologias do Sul* é um convite a sair do confinamento do positivismo como modelo de produção do conhecimento.

Nesse sentido, a Epistemologia Qualitativa, bem como a Teoria da Subjetividade, é um convite a nos desvencilharmos dessas amarras e a aderirmos a uma metodologia que seja mais próxima da complexidade dos espaços e tempos atuais, mas que também nos possibilite compreender a complexidade e a singularidade dos processos humanos.

PROCESSOS E FORMAÇÕES SUBJETIVAS MOBILIZADORES DO DESENVOLVIMENTO

Partimos do reconhecimento desenvolvido por González Rey de que os processos e as formações subjetivas, que têm caráter autorregulador e generativo, são resultado da forma como a história e os contextos sociais são subjetivados pelos indivíduos, incluindo os processos cognitivos e intelectuais que historicamente não foram reconhecidos nessa dimensão. “O desenvolvimento da subjetividade oferece novas maneiras de entender um nível qualitativo específico da existência cultural humana” (González Rey et al., 2017, p.240, tradução nossa).

As experiências dos pesquisadores, orientados pela Epistemologia Qualitativa e pela Teoria da Subjetividade, têm se constituído em processos e formações subjetivas que, mais do que canalizar a produção do conhecimento numa perspectiva construtivo-interpretativa, têm desenvolvido recursos subjetivos com força motriz de desenvolvimento nos pesquisadores e participantes das pesquisas.

Uma configuração subjetiva é uma força motriz do desenvolvimento subjetivo quando inclui o desenvolvimento de novos recursos subjetivos que permitem ao indivíduo fazer mudanças relevantes no decurso de uma performance, relações ou outras experiências vivas significativas, dentro das quais a configuração emerge levando a mudanças que definem novos recursos subjetivos (González Rey et al., 2017, p.227, tradução nossa).

Nesse sentido, defendemos que tanto a apropriação de uma teoria como a vivência do processo de produção do conhecimento e a experiência de ser participante de uma pesquisa podem se mobilizadores de novos recursos subjetivos, atuando como força motriz de desenvolvimento subjetivo.

Embora o desafio que assumimos estivesse orientado às contribuições da Epistemologia Qualitativa para o desenvolvimento humano, essa discussão não pode ser dissociada das contribuições dos desafios intelectuais/subjetivos mobilizados pela apropriação – não linear – da Teoria da Subjetividade. O caminho de aproximação à teoria também tem sido o processo percorrido pelos pesquisadores, em que a Epistemologia Qualitativa e a Teoria da Subjetividade se retroalimentam continuamente, constituindo uma unidade teórico-epistemológico-metodológica.

Uma apropriação teórica ultrapassa o domínio conceitual das unidades explicativas do corpo de uma teoria, constituindo-se numa construção de base compreensiva e explicativa do funcionamento complexo de fenômenos humanos e sociais. Apropriar-se de uma teoria implica pensar os fenômenos por meio de um modelo explicativo, reconhecendo que diferentes modelos explicativos concebem o mesmo fenômeno social de formas distintas. González Rey (2014, p.17) reconhece que “as teorias são recursos subjetivos usados para produzir inteligibilidade sobre o mundo”, razão pela qual vão muito além de conceitos que possam ser utilizados pontualmente nos processos explicativos e investigativos.

A trajetória de González Rey nos fornece dois modelos teóricos em profunda simbiose: a Teoria da Subjetividade e a Epistemologia Qualitativa. O desafio posto aqui é discutir como uma teoria, ao longo do processo de estudo, compreensão e apropriação vai delineando novos modos de pensamento que podem até vir a ser mobilizadores de novas produções subjetivas, ou seja, trata-se de analisar como uma compreensão teórica, como processo intelectual, pode ser reconhecida como um mobilizador de desenvolvimento subjetivo.

A dimensão subjetiva da produção intelectual já tem sido alvo de reflexões por parte de González Rey, constituindo-se em seu atual projeto de pesquisa junto ao CNPq. Aqui destacamos processos de desenvolvimento baseados em relatos acadêmicos resultantes das experiências de apropriação da teoria que, em princípio, poderiam ser tomados como algo simples, mas que têm se constituído em muitos leitores como um modo de pensar e compreender a complexidade da vida na

dinâmica das ações e relações das experiências vividas cotidianamente, mas principalmente como mobilizadores de novas experiências.

M., durante muitos anos de sua vida, dedicou-se à família, mas sempre com o desejo de estudar. Em seu relato destaca que a partir do momento em que começou a estudar a teoria começou a se perceber mais sujeito de sua vida, elegendo o que gosta ou não de fazer. “Depois que comecei a estudar sobre a subjetividade e o sujeito, percebo que estou sendo mais sujeito. Antes eu ia para os lugares junto com meu marido, mesmo que não gostasse muito, mas agora, às vezes, digo que prefiro ficar em casa, fazendo outras coisas”. Compreender o sujeito como modo de posicionar-se diante da vida de alguma forma teve efeito de validação de algo que M. já ansiava alcançar, reconquistando sua individualidade dissolvida no contexto familiar. Conhecer o “sujeito”, mais do que uma unidade da Teoria da Subjetividade, tem se constituído como um novo modo social de ser e agir socialmente. A produção intelectual sobre o sujeito constituiu-se em valor simbólico-emocional para M., possibilitando a emergência de novos modos de agir. Conhecer os elementos teóricos que definem o sujeito na Teoria da Subjetividade tem lhe possibilitado sentir-se confortável diante das produções subjetivas diferenciadas que já vinha ensaiando e que a mobilizaram a voltar a estudar, mas que, no curso da gradativa apropriação da teoria, foram se consolidando como uma configuração subjetiva de desenvolvimento.

Outro exemplo vem da trajetória de T., agora já mestre, mas que passados alguns meses do início do curso, um dia chegou e disse que achava que estava começando a compreender a Teoria da Subjetividade. Então eu a indaguei querendo saber o que a levava a tal constatação. Ela relatou que durante a festa de formatura de sua filha começou a perceber que a produção simbólico-emocional daquela experiência para si era diferente da de outros membros de sua família em particular, e para cada família que se encontrava na festa. Parece uma constatação óbvia dizer que a festa assumiu valor diferente para cada família, mas T., naquele momento, conseguiu fazer essa análise ciente de que a diferença estava nos processos e nas formações subjetivas constitutivos e constituintes das configurações subjetivas tramas na subjetividade de cada formando e suas famílias. “Eu conseguia perceber a subjetividade na forma como as pessoas se movimentavam na festa!” Essa frase foi uma das expressões de como a teoria foi ga-

nhando forma e constituindo-se em um modo de perceber e compreender a vida. Mais no final do curso, numa sessão de estudo, relatou o quanto a apropriação da teoria estava lhe possibilitando perceber processos singulares no contexto de trabalho que antes eram invisíveis em seu cotidiano.

R.A. relatou que o processo de participação nos grupos de estudo e nas leituras da teoria foi reorganizando o modo como a dinâmica familiar estava configurada subjetivamente para ela. Com uma história familiar de silenciamentos de suas potencialidades, R.A. revelou que estava compreendendo muito melhor o que acontecia em sua família e como as relações entre seus membros se organizavam. Com o passar do tempo começou a reconhecer seu lugar naquela dinâmica familiar – um indivíduo silenciado – e, principalmente, gerou novos processos e formações subjetivas que a mobilizavam em outra direção. R.A. conseguiu perceber que a resistência da família para que estudasse era a resistência de que não voasse alto, rompendo com o ciclo de dominação que vinha experienciando até aquele momento de sua vida. A teoria assume um valor simbólico-emocional, para além de uma aquisição intelectual, constituindo-se como uma configuração subjetiva, mobilizadora de novas produções subjetivas na base de pequenos processos de mudança que foi implementando em sua vida.

Os três exemplos anteriormente apresentados não são os únicos. É muito comum ouvir entre os grupos de estudo relatos desses redimensionamentos configuracionais promovidos pelo processo de transmutação de uma teoria em um modo de vida. Acreditamos que essa discussão pode contribuir para avançarmos no desafio de aproximarmos a aprendizagem escolar e o desenvolvimento como partes de um mesmo processo, sendo esse último – o desenvolvimento – o principal objetivo do processo educativo. É comum entre os autores que tomam a abordagem histórico-cultural, especialmente Vigotski, como referência, encontrar a afirmação de que a aprendizagem é mobilizadora do desenvolvimento, mas poucas vezes encontramos elementos que nos possibilitem avançar nessa compreensão. É preciso considerar que não é a aprendizagem em si mesma que tem esse poder de desenvolvimento, mas, sim, o modo como ela vai se constituindo como uma configuração subjetiva, ou seja, o desenvolvimento é um processo mobilizado pela natureza dos sentidos subjetivos que são produzidos no curso da aprendizagem.

A apropriação da teoria, e seus efeitos colaterais, como costumam dizer alguns estudantes, tem sido a primeira experiência vivida pelos pesquisadores – de modo especial na pós-graduação – que trilham o caminho da pesquisa orientados pela unidade teoria-epistemologia-metodologia. Acreditamos que o valor heurístico dessa triangulação não pode ser ignorado, pois muito mais do que produção de conhecimento, temos experienciado processos de desenvolvimento singulares no decorrer dos cursos de formação acadêmica que não podem ser negligenciados.

Não é comum dentre os modelos teóricos desenvolvidos no campo da psicologia haver esse diálogo com modos de produção do conhecimento que sejam coerentes com seus pressupostos teóricos, produzindo, muitas vezes, verdadeiros *franskensteins* interpretativos. Esse assunto já foi abordado por González Rey, ao discutir as consequências do silêncio epistemológico na psicologia, a exemplo do que Vigostki já havia feito ao problematizar as questões do método na produção do conhecimento em psicologia. Não se trata de preciosismo acadêmico, mas de reconhecer que as bases epistemológicas permeadas no curso de uma pesquisa demarcam uma posição política diante do conhecimento. Reconhecer como os pressupostos orientadores da Epistemologia Qualitativa balizam o espaço de ação e a atuação do pesquisador e participantes da pesquisa implica legitimar a ética do sujeito, como veremos ao longo da presente discussão.

A EXPERIÊNCIA DE SER PESQUISADOR COMO UMA CONFIGURAÇÃO SUBJETIVA DE DESENVOLVIMENTO

Um estudante não se torna mestre ou doutor somente pela dissertação ou pela tese que é capaz de escrever, mas principalmente pelo desenvolvimento que a experiência de pesquisa lhe proporciona. Recentemente, ao participar de uma defesa de doutorado que abordava o corpo obeso como signo, tomei a liberdade de questionar a pesquisadora, que também era obesa, sobre como percebia que a experiência da pesquisa tinha mobilizado sua subjetividade. No seu depoimento, ao destacar como sua percepção sobre os processos discriminatórios havia se ampliado, de modo especial em relação aos corpos como signos sociais e sobre como passou a reconhecer processos discriminatórios em relação aos corpos, tive a certeza de que estávamos diante de uma

doutora, embora sua tese também estivesse muito bem construída, revelando que a experiência com a produção do conhecimento é, também, uma produção subjetiva.

O valor da experiência da pesquisa como uma configuração subjetiva de desenvolvimento para o próprio pesquisador só toma forma num modelo de pesquisa distanciado da ideia do pesquisador como coletor de dados que exerce sua função com neutralidade. A Epistemologia Qualitativa constitui-se em campo fértil para reconhecemos o desenvolvimento mobilizado pela experiência do pesquisador, que é constantemente desafiado no processo construtivo-interpretativo de produção do conhecimento, exigindo um deslocamento criativo de abstração para além do caráter interpretativo no decurso da pesquisa. “O pesquisador e suas relações com o sujeito pesquisado são os principais protagonistas da pesquisa, e os instrumentos deixam o lugar de protagonistas” (González Rey, 2002, p.57).

Ao longo de minha trajetória de pesquisas, tem sido muito comum a preocupação dos estudantes, em início de curso, com a tradição de neutralidade do pesquisador no curso da pesquisa e sempre necessito de muito esforço para desconstruir essa compreensão e re-dimensionar a pesquisa como um evento relacional, orientado pela presença afetiva do pesquisador e dos participantes, numa relação dialógica e comunicacional. A pergunta sobre se isso ou aquilo pode influenciar na pesquisa ainda é muito recorrente no meio acadêmico; sempre respondo que tudo pode influenciar numa pesquisa, mas que o principal dano que podemos causar a ela é o das certezas antecipadas. Isso, sim, pode “contaminar” uma pesquisa. Essa é, geralmente, a primeira ruptura que os pesquisadores são desafiados a fazer quando se propõem a trabalhar com a Epistemologia Qualitativa. No relato de J. podemos evidenciar as transformações que vão perpassando o pesquisador ao longo de sua experiência:

Por algum tempo pensei se caberia um relato mais íntimo com relação ao meu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento durante o mestrado, afinal, estou fazendo ciência e, na minha crença até entrar no PGPDS, acreditava que tal status me exigia uma neutralidade que beirava à invisibilidade do pesquisador, por mais que saibamos que isso não é possível no contato com os participantes. Afinal, como tornar-me invisível à comunidade científica quando o meu objeto de

estudo inclui a subjetividade e a complexidade das relações? Considero a minha participação no processo de pesquisa não como o outro, mas como uma quarta participante que também foi profundamente impactada por todo o conhecimento construído durante esses dois anos. [...] Eu, que guiei minha graduação por uma visão de ciência extremamente positivista – ou pelo menos é a representação que tenho no momento, que tinha o objetivo inicial de especializar-me no tema TDAH pelo número crescente de demandas na clínica, e isso inclui o desejo de obter certezas sobre o transtorno e sobre a melhor forma de tratá-lo, saio do mestrado com ainda mais incertezas e mais dúvidas sobre o tema; mas não acredito que isso seja algo negativo. Ficam as certezas de que, mais importante que olhar o diagnóstico, é a qualidade da relação que vou estabelecer com o sujeito que se aproxima, compreendendo-o por seu movimento subjetivo e sua capacidade de me surpreender através de seu conhecimento sobre si e sua criatividade para criar formas de resolver seus próprios problemas, sem que eu precise ensiná-lo a repetir aquilo que foi criado pelo outro.

A própria tradição das ciências naturais tem revelado a inexistência da neutralidade do pesquisador, a exemplo das descobertas mais recentes da física quântica relativas às possibilidades de influência da mente sobre a matéria. Como pretender neutralidade em pesquisas que envolvem relações entre pessoas, especificamente a subjetividade, ou em outros processos tipicamente permeados pelas relações humanas? A realidade a ser investigada é uma construção do pesquisador que se propõe a adentrar em outras realidades construídas pelas pessoas que elege como participantes de sua pesquisa. O exercício da pesquisa implica transitar por realidades distintas orientado por uma metodologia que caminha em bases teóricas sólidas, sempre em construção. González Rey atribui profunda ênfase ao espaço da teoria na constituição do pesquisador como sujeito do processo de construção do conhecimento, desenvolvendo suas ideias tendo por base uma teoria concreta, mas com “margem aberta a discrepâncias e zonas de contradição entre seus pensamentos e a teoria, o que se converte em fonte de desenvolvimento para ambos” (González Rey, 2002, p.64). O desenvolvimento de uma teoria é um processo simultâneo ao modo como esta vai se constituindo numa configuração subjetiva de desenvolvimento para o pesquisador, e não um processo

à parte, um mero exercício acadêmico. Nesse sentido, a emergência de novos elementos teóricos, como resultado dos processos de inteligibilidade produzidos pelo pesquisador no curso da pesquisa, são também processos de inteligibilidade sobre si mesmo decorrentes do exercício reflexivo e de tensão intelectual permanente que imprime. “As ideias surgem em qualquer momento da vida do pesquisador, não só quando ele está no campo da pesquisa” (González Rey, 2002, p.65).

Desenvolver pesquisa por meio da metodologia construtivo-interpretativa é um exercício de criatividade e protagonismo do pesquisador, algo abordado por Mitjans Martínez no presente livro, e tem servido de balizador para pesquisas qualitativas, de um modo geral, mas, de um modo muito particular, é essencial na constituição de uma dinâmica comunicacional e dialógica. Os instrumentos, no curso da pesquisa, são indutores da expressão do outro, representando uma fonte de produção da informação e não categorias em si mesmas. A interlocução entre os instrumentos gera uma singularidade de informações que foge às regras padronizadas de produção de conhecimento, uma vez que requerem a participação interpretativa e construtiva do pesquisador ao longo de toda a pesquisa, mais uma vez desafiando o desenvolvimento do pesquisador.

A aproximação do pesquisador aos participantes da pesquisa pode constituir-se em outro desafio complexo a ser enfrentado, a depender dos protagonistas do problema investigado. Vale destacar que nas ciências humanas não existe um problema de pesquisa desacoplado de pessoas que vivenciam aquilo que o pesquisador assume como “problema de pesquisa” que, na maioria das vezes, só é reconhecido nessa dimensão pelo próprio pesquisador, imbuído de uma reflexão teórica. Para os participantes da pesquisa, a abordagem do pesquisador tem se constituído como um exercício de expressão sobre o fluxo da vida, demarcando que esta é muito mais dinâmica do que as ciências dão conta de explicar.

O exercício de construção do problema de pesquisa tem confrontado reflexivamente o pesquisador durante todo o curso de seu estudo, pois, a todo momento, é desafiado a ampliar e redimensionar seu olhar em torno do escopo da pesquisa. O relato de T.C. evidencia como os problemas de pesquisa vão sofrendo alterações via mudança de perspectivas do pesquisador:

Quando iniciei o mestrado, minha ideia inicial era comprovar aquilo que eu já acreditava, ou seja, que o transtorno de déficit de atenção/hiperatividade era um erro de interpretação do comportamento das crianças, que as crianças na verdade se comportavam de acordo com o contexto onde estavam inseridas, e não por serem acometidas de um transtorno. Foi então que me deparei com minha primeira frustração enquanto mestranda, pois descobri, depois de estar inserida no programa, que isso não seria possível. Que o mestrado serve para pesquisarmos aquilo que temos dúvidas, e não para comprovarmos o que já temos certeza. Apesar de que hoje já não tenho mais tanta certeza disso. [...] Foi então meu primeiro “luto”.

Podemos afirmar que experiência de produção de conhecimento pautada pela Epistemologia Qualitativa atua como “força de desenvolvimento” no pesquisador pelos movimentos desestruturantes e reestruturantes do conhecimento e pela percepção de si como agente desse movimento intelectual, desafiando-o a ser sujeito do conhecimento, dialogando, construindo, interpretando e confrontando informações. Produzir conhecimento no contexto da complexidade da sociedade contemporânea implica resgatar o pesquisador – cientista – do lugar de tabulador e processador de dados para o lugar de produtor de conhecimento como resultado da articulação construção-interpretação no contexto teórico que orienta o fenômeno estudado. A Epistemologia Qualitativa tem como pressuposto principal a legitimação de um processo construtivo-interpretativo que leve a novos modelos teóricos em torno dos objetos em estudo. “O conhecimento legitima-se na sua continuidade e na sua capacidade de gerar novas zonas de inteligibilidade acerca do que é estudado” (González Rey, 2005, p.6).

A metodologia construtivo-interpretativa pressupõe a movimentação do pesquisador na construção de indicadores, hipóteses e zonas de sentido requerendo o desenvolvimento de recursos de pensamento abstrato incomuns nas vivências cotidianas, desafiando os pesquisadores a produções intelectuais que não estão desacopladas dos processos subjetivos vivenciados no curso das pesquisas, com posicionamentos reflexivos pouco usuais no cotidiano dos pesquisadores. A prática de tabulação, classificação ou categorização dos “dados coletados”, mesmo quando aparecem como “dados produzidos”, não se aplica no contexto

da metodologia construtivo-interpretativa porque seria absolutamente dissonante dos pressupostos da Epistemologia Qualitativa.

A vivência do processo de análise das informações no curso da pesquisa, mas principalmente nos momentos de sistematização escrita, tem constituído os maiores desafios ao desenvolvimento dos pesquisadores, uma vez que eles são confrontados a perceberem o que não está somente na palavra dita, que não pode simplesmente ser recorrida e analisada em função de sua recorrência. A necessidade de uma interpretação e de uma construção autoral que vá além da descrição das informações tem forçado os pesquisadores a se defrontarem consigo mesmos, rompendo com tradições reprodutivistas de conhecimento, desafiando seus recursos intelectuais à produção do conhecimento. Ao acompanhar o processo de análise das informações com L., em muitos momentos foi necessário lhe dizer que era preciso “sair da escola”, numa referência ao lugar em que a pesquisa foi realizada, demarcando o necessário distanciamento construtivo-interpretativo que carecia fazer. Na prática, L. estava sendo desafiado a produzir um conhecimento que não fosse a mera reprodução das expressões dos professores que haviam integrado sua pesquisa, construindo novos campos de inteligibilidade para o problema pesquisado, a posicionar-se como sujeito do conhecimento que estava construindo.

A metodologia construtivo-interpretativa é um processo complexo e dinâmico de produção do conhecimento que envolve ativamente os participantes, incluindo o pesquisador e, embora o caráter construtivo e o caráter interpretativo sejam parte de um mesmo processo, em que um orienta e complementa o outro, possuem particularidades que merecem atenção especial (González Rey, 2014). O processo interpretativo é sempre a produção de um novo significado sobre eventos que, em seu relacionamento, não tem significados *a priori*. A interpretação das informações ocorre ao longo de toda a pesquisa e vai alimentando novas construções no processo. Cada pesquisador constrói e reconstrói o problema de pesquisa tecido pelas suas vivências e percepções sociais, históricas, culturais e, principalmente, epistemológicas, que é o que possibilita reconhecer a existência de um problema de pesquisa.

O caráter construtivo pressupõe a capacidade do pesquisador, tendo como referência sua base teórica, de produzir inteligibilidades em torno das informações geradas ao longo da pesquisa. Ainda nesse

sentido, podemos considerar também o caráter construtivo-interpretativo na perspectiva das informações que os próprios participantes vão produzindo ao longo da pesquisa, afinal, o que é expresso por eles é resultado das reflexões produzidas por intermédio das induções e tensões geradas pelo pesquisador, numa relação dialógica de empoderamento do outro para que possa falar de si e por si, como veremos na próxima seção.

A realização de um processo de análise construtivo-interpretativo não é um exercício simples, pois implica um posicionamento de sujeito do conhecimento em construção. A passagem a seguir, descrita por González Rey (1994, p.125, tradução nossa), ilustra o posicionamento do pesquisador como sujeito no decurso da pesquisa:

O sujeito atua permanentemente na busca de estruturação de suas vivências atuais, que resultam dos próprios aspectos desestruturantes de sua constituição subjetiva. [...] O sujeito não é a expressão, nem a consequência de um processo de desenvolvimento externo em relação a ele, mas um momento ativo do processo, cuja significação dependerá do próprio processo, e não de sua intencionalidade, pois esta atua como força de desenvolvimento pelas suas consequências no curso do processo.

A construção é sempre uma exploração, uma especulação, uma montagem que recria o fenômeno estudado, exigindo do pesquisador recursos para navegar no caos, pois o conhecimento não está posto num dado de pesquisa. A legitimação desse processo construtivo-interpretativo de produção do conhecimento passa pelo desenvolvimento de zonas de sentido que se ampliam, gerando significação para o modelo em construção, e é nesse nível de produção que muitos pesquisadores se defrontam com os maiores desafios, mesmo em teses de doutorado. A legitimidade do conhecimento não existe em si mesma, mas está relacionada com o que representa o conhecimento produzido em termos da “ampliação do potencial heurístico da teoria, o qual permite acesso às áreas do real que resultavam inacessíveis em momentos anteriores” (González Rey, 2002, p.135). Para T.C., “aceitar que somos parte deste contexto é incrível, pois podemos nos colocar num lugar de protagonistas de uma história que está sendo escrita por nós mesmos”. Produzir novas zonas de sentido coloca o pesquisador diante da conceituação de

novas áreas do real que se materializam na produção teórica, mas sem se esgotarem em momento algum.

A EXPERIÊNCIA DE SER PARTICIPANTE DA PESQUISA COMO
UMA CONFIGURAÇÃO SUBJETIVA DE DESENVOLVIMENTO

A experiência de ser participante de uma pesquisa pouco tem sido explorada nas ciências humanas e sociais, possivelmente porque, tradicionalmente, as pesquisas se ocuparam em se apropriar da realidade, reconhecendo-a com algo que independe da qualidade interpretativa do pesquisador. A realidade é considerada como “um domínio infinito de campos inter-relacionados independentes de nossas práticas” (González Rey, 2005, p.5). Essa forma de trabalhar com o conhecimento coloca-o num *status* de constante construção, resultado da produção humana, uma vez que a realidade não é um sistema meramente externo, mas resultado de um processo construtivo-interpretativo do pesquisador.

Tradicionalmente as pesquisas que são desenvolvidas com uma perspectiva de intervenção/participação são as que legitimamente almejam e reconhecem os desdobramentos do processo da pesquisa nos participantes, uma vez que são concebidas com esse objetivo, embora ainda caiba a reflexão de que, em alguns processos, as experiências são pensadas para o participante, na expectativa de introduzir um novo comportamento, e não com o participante, possibilitando que a mudança de comportamento seja consequência de uma experiência desenvolvimental.

A forma de conceber o lugar do pesquisador e do participante denuncia o distanciamento entre esses dois protagonistas da pesquisa qualitativa. Ao pesquisador é atribuída a tarefa de coletar dados, exemplificando um modo de compreensão da relação entre realidade social e produção do conhecimento que invisibiliza os participantes da pesquisa em suas possibilidades de se expressarem como sujeitos no processo de produção do conhecimento. “O estudo do homem só é possível em situações dentro das quais se sinta implicado, isto é, comprometido emocionalmente com a atividade em que participa” (González Rey, 1997, p.245, tradução nossa).

Para esse reconhecimento efetivo, não basta nominar os participantes como “sujeitos de pesquisa”, como identificado em obras

que discutem a pesquisa qualitativa (Denzin; Lincoln, 2010; Bardin, 2011), e continuar no mesmo caminho de expropriação do outro. A expressão de um sujeito não se limita a emitir respostas socialmente desejadas e esperadas pelo pesquisador, como se houvesse um reservatório delas. O reconhecimento do participante de sua condição de sujeito consiste em implicá-lo reflexivamente a pensar sobre suas crenças, representações, valores etc., pois, para fins de construção do conhecimento psicológico, mais do que saber quais são, interessa saber como foram construídas e como o sujeito se movimenta por meio delas (González Rey, 1997, 2002).

A dimensão comunicacional e dialógica não é um jogo de palavras no contexto da Epistemologia Qualitativa. Uma relação dialógica entre pesquisador e participante vai além de uma boa relação afetiva, uma empatia entre ambos para que a pesquisa flua com tranquilidade.

A dialogicidade parte do pressuposto de que essa relação exista e o que interessa, desde o ponto de vista da Epistemologia Qualitativa, é que essa relação com os instrumentos possa provocar o participante para que expresse sua subjetividade, e não respostas no modelo estímulo/resposta. Ser dialógico implica gerar provocação, tensionar o participante na conversa, como um recurso do diálogo. Não é apenas falar bem com ele, desde o ponto de vista afetivo, não é apenas interagir. É colocá-lo numa situação de tensão onde ele tenha que pensar, tenha que produzir, porque nesse processo, perante a contradição, perante a tensão, perante a provocação, é que podemos ter mais elementos subjetivos produzidos (Mitjáns Martínez, 2016, informação verbal).³

Os participantes das pesquisas, envolvidos em experiências orientadas pelo tensionamento dialógico, são levados a um deslocamento de suas ideias comuns para reflexões complexamente implicadas, agindo como mobilizador de desenvolvimento subjetivo. Pesquisas como as desenvolvidas por Bezerra (2014), Goulart (2017), Oliveira (2017) são exemplos de como o envolvimento dialógico dos participantes mobilizaram configurações subjetivas de desenvolvimento, levando a processos de superação de problemas que vinham enfrentando em suas vidas. O caso relatado por Oliveira (2017) se destaca, pois os parti-

³ Notas de aula, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, em 28 de setembro de 2016.

participantes de sua pesquisa eram duas crianças, mas a dinâmica desenvolvida com elas chamou a atenção da professora que, espontaneamente, começou a se aproximar e a se envolver na pesquisa, propondo ações em parceria com a pesquisadora, como relatado a seguir: “As mudanças em seu modo de agir evidenciavam que Clara [professora] produzia subjetivamente frente à tensão que os desafios lhe provocavam, saindo de uma quase completa descrença em relação a Francisco [estudante], para novas perspectivas em relação ao seu desenvolvimento” (Oliveira, 2017, p.188). Em outro momento, a autora relata como a relação que a professora passou a ter com a pesquisadora foi mobilizadora de desenvolvimento subjetivo.

Acima de tudo, algo que foi de extrema importância para o tema desta pesquisa, foi compreender como a configuração subjetiva da nossa relação em formação (Clara e eu) parecia também acompanhar aqueles momentos de emergência do sujeito, sendo fonte geradora de novos recursos subjetivos relacionados à forma de viver as experiências (Oliveira, 2017, p.119).

A experiência de ser participante das pesquisas, quando envolvido em dinâmicas dialógicas marcadas pelo tensionamento de suas formas de pensar e agir, constitui-se num recurso mobilizador de desenvolvimento. É comum, entre os participantes das pesquisas, o relato de que foram desafiados a pensar de modos pouco comuns em seu cotidiano, sendo isso o que os distancia de respostas prontas, da reprodução de discursos esperados socialmente. Em pesquisa que venho desenvolvendo atualmente com mestrandas sobre o desenvolvimento subjetivo, ao final de alguns encontros tenho estimulado-as a comentarem sobre a experiência e tem sido recorrente o relato de que foram desafiadas a pensar por caminhos que nunca haviam trilhado, ou a reconstruírem caminhos interpretativos já construídos e que julgavam consolidados. Para C., “essa experiência mexeu muito comigo, nunca tinha pensado e organizado minha vida como se fosse um livro. O mais difícil foi ter que imaginar os capítulos que ainda não foram escritos”. No comentário de S. também evidenciamos os movimentos que o participante de uma pesquisa é mobilizado a fazer: “Nossa! Foi interessante perceber como algumas coisas do passado estão bem presentes e outras foram perdendo a importância. Várias coisas eu tinha

esquecido e durante a montagem do livro elas voltaram, parece que de outra forma”.

No relato da pesquisadora R.P., é possível evidenciar outro aspecto relativo ao pertencimento a um processo de pesquisa, revelando um pouco da dimensão que assume, para a vida de um dos participantes da pesquisa – moradores de rua – o que vem vivenciando com essa experiência.

Em uma de minhas entrevistas, um participante contou que gostava da escola onde é minha pesquisa, pois lá não tratavam ele mal ou como se ele não fosse ninguém ou como se ele fosse perigoso, e que lá até apertavam a mão dele, e conversavam normalmente com ele, como se ele fosse uma pessoa normal.

Resgatando a obra comemorativa de González Rey, o autor afirma que “durante a conversação o sujeito pode reorganizar estruturas de significação, processo acompanhado de um conjunto de emoções resultantes da própria ressignificação, através das quais enfrenta um novo momento na construção de sua experiência” (González Rey, 1997, p.246, tradução nossa).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste capítulo, acreditamos ter produzido algumas reflexões que nos possibilitam aproximar produto e processo no contexto da produção do conhecimento orientados pelos pressupostos da Epistemologia Qualitativa e da Teoria da Subjetividade, reconhecendo a indissociabilidade teórico-epistemológico-metodológica que vem orientando a obra de González Rey. Em síntese:

- A apropriação teórica como uma configuração subjetiva de desenvolvimento demarca que esse processo ultrapassa o domínio conceitual das unidades explicativas do corpo de uma teoria como uma ação intelectual, constituindo-se como processos e formações subjetivas.
- A experiência de ser pesquisador como uma configuração subjetiva de desenvolvimento demarca como a produção de conhecimento, pautada pela Epistemologia Qualitativa, implica-o e convoca-o a se constituir e a atuar como sujeito.

Tal produção de conhecimento age como “força de desenvolvimento” no pesquisador pelos movimentos desestruturantes e reestruturantes do conhecimento que é desafiado a fazer no curso do processo construtivo-interpretativo.

- A experiência de ser participante da pesquisa como uma configuração subjetiva de desenvolvimento demarca como os participantes das pesquisas, quando tensionados dialogicamente, pressuposto essencial da Epistemologia Qualitativa, são levados a um deslocamento de suas ideias comuns para reflexões inéditas, possibilitando expressar elementos mais consistentes em relação à subjetividade deles.

Por fim, destacamos que os exemplos utilizados para ilustrar o presente capítulo são alguns, entre muitos outros, que nos possibilitam refletir sobre os desdobramentos de um processo de construção de conhecimento orientado pela Epistemologia Qualitativa. Acreditamos, ainda, que o referencial teórico-epistemológico-metodológico construído por González Rey não seja o único a agir com força motriz de desenvolvimento nos atores envolvidos no processo da pesquisa, mas defendemos que as especificidades do modelo construtivo-interpretativo, pelos desafios a que pesquisadores e participantes são convocados a enfrentarem, desencadeiam processos e formações subjetivas mobilizadores do desenvolvimento humano de forma singular.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 1.ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEZERRA, M. *Dificuldade de aprendizagem e subjetividade*: para além das representações hegemônicas do aprender. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014.

DENZIN, N. K.; LINCON, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GONZÁLEZ REY, F. Epistemología Cualitativa. Sus implicaciones metodológicas. *Psicologia Revista*, São Paulo, v.5, p.13-32, 1997.

GONZÁLEZ REY, F. Ideias e modelos teóricos na pesquisa construtivo-interpretativa. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; NEUBERN, M.; MORI, V. D. (org.). *Subjetividade contemporânea*: discussões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Alínea, 2014. p.13-34.

GONZÁLEZ REY, F. O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In: SIMÃO, L. M.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (org.). *O outro no desenvolvimento humano*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2004. p.1-27.

GONZÁLEZ REY, F. O que oculta o silêncio epistemológico da Psicologia? *Pesquisas e práticas psicossociais*, São João del-Rei, v.8, n.1, p.20-34, jan./jun. 2013.

GONZÁLEZ REY, F. *Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

GONZÁLEZ REY, F. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, F. et al. The relevance of the concept of subjective configuration in discussing human development. In: FLEER, M.; GONZÁLEZ REY, F.; VERESOV, N. (ed.). *Cultural-historical perspectives on emotions: advancing the concepts of perezhivanie and subjectivity*. Cambridge, UK: Springer, 2017. p.217-243.

GOULART, D. M. *Educação, saúde mental e desenvolvimento subjetivo: da patologização da vida à ética do sujeito*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2017.

OLIVEIRA, A. M. C. *Desenvolvimento subjetivo e educação: avançando na compreensão da criança que se desenvolve em sala de aula*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2017.

ROSSATO, M. *O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades na aprendizagem escolar*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2009.

ROSSATO, M.; MATOS, J. F.; PAULA, R. M. A subjetividade do professor e sua expressão nas ações e relações pedagógicas. *Educação em revista*, Belo Horizonte, n.34, p.1-20, jan. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698169376>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982018000100105&script=sci_abstract. Acesso em: 21 jan. de 2019.

ROSSATO, M.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A subjetividade dos estudantes no processo de superação das dificuldades de aprendizagem: estratégias de ação. In: ANACHE, A. A.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (org.). *Sociedade contemporânea: subjetividade e educação*. São Paulo: Menon, 2015. p.33-53.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

Parte II

Subjetividade e Educação

Desafios da formação docente: contribuições da Teoria da Subjetividade na perspectiva cultural-histórica

Cristina M. Madeira-Coelho

Los seres humanos nos consideramos muy racionales. [pero] A veces parece que las tripas decidieron y después la razón encuentra la justificación.

(Mujica, 2017).¹

Uma das questões que desde a Grécia Antiga intriga pensadores, e que, na contemporaneidade, continua intrigando estudiosos das Ciências Sociais e Humanas (CSH), é compreender como se estabelece a relação entre *a intenção e o ato*. A questão se desdobra na busca não redutora ou prescritiva de como, individualmente ou no coletivo, concebemos e damos forma às nossas intenções. Planejar e agir são constitutivos do cotidiano docente e, portanto, a questão da relação entre *a intenção e o ato* acompanha aqueles que se debruçam no fazer, no pensar e no sentir sobre a educação e os processos de ensino e aprendizagem.

Por meio da articulação de tais aspectos, este trabalho busca evidenciar o valor das contribuições da perspectiva cultural-histórica da Subjetividade como aporte teórico em que o conjunto conceitual organiza uma forma menos fragmentada de compreender a relação entre *intenção e ato*, pois, como processos caracteristicamente humanos, se configuram em vivências de um sujeito que se constitui como agente ativo de sua experiência educativa.

Dessa forma, busca-se demonstrar o valor da abordagem teórico-epistemológica da Teoria da Subjetividade e salientar suas contribuições representacionais organizadoras de novas dimensões às práticas pedagógicas formativas com base em uma concepção da aprendizagem como processo subjetivo.

¹ Retirado de CONVERSA com Bial, 2017.

No senso comum, em relação aos significados da linguagem cotidiana, ao aspecto semântico das palavras, “intenção” reúne “propósito” e “desejo” e, assim, pode significar tanto “planejamento” ou “plano” quanto “vontade” ou “desejo”. Por outro lado, “ato” desdobra-se como “evento” ou “acontecimento”, mas também em “posicionamento” ou “atitude”, ou ainda em “ação” ou “realização”.

Parece que, ao longo da história, diferentes aportes filosófico-religiosos, mas também teórico-epistemológicos, buscaram, de alguma forma, captar e traduzir essa complexidade de significados que o binômio “intenção e ato” reúne e que, assim, caracteriza processos humanos singulares.

Em relação ao desenvolvimento da ciência, nesse percorrido histórico, dois aspectos merecem ser abordados, pois se constituem em alternativas redutoras para o enfrentamento dessa temática e, portanto, limitam o valor heurístico das teorias que a abordaram.

Um primeiro aspecto diz respeito ao rigor que o método científico tradicional impôs ao desenvolvimento teórico. O desenvolvimento da ciência social e humana se organizou por intermédio de uma epistemologia da neutralidade científica baseada em princípios dedutivos e/ou indutivos. Nessas abordagens desapareceu aquele que se constitui como agente da intenção que se organiza *para e na* ação. Assim, em diferentes perspectivas teóricas, seja na psicologia ou na sociologia, por exemplo, verifica-se a completa omissão da agência do sujeito (González Rey, 2005), em que intenções e ações passam a ser determinadas e/ou definidas por causalidades diretas e padronizadas de aspectos biológicos, sociais, ambientais e/ou cognitivos de acordo com o realce que cada teoria destaca como pertinente. Nesse modelo de ciência, tais recortes terminaram por desconsiderar as pessoas e seus processos, deixando de fora, por exemplo, estudantes e professores como agentes ativos de suas experiências educacionais.

A omissão da agência pode, então, ser articulada com a ênfase redutora do significado de “intenção” estritamente como “planejamento”, e de “ato” restrito a “evento”, em uma completa omissão do sujeito que tem vontades, desejos e realiza ações que intencionalmente planejam para a vivência da ação.

Um segundo aspecto que desafia aportes teóricos se relaciona à hipertrofia metodológica (González Rey, 2005) decorrente de tais princípios epistemológicos, em que há uma supervalorização do trabalho

empírico em relação à elaboração teórica. A força do empirismo que objetiva o *ato* como comportamento observável e, portanto, possibilidade única de se constituir como objeto científico, se opõe aos elementos que constituiriam a *intenção*, já que esta é abstrata, não observável e, portanto, inalcançável via observação direta, só podendo ser estudada, segundo essa perspectiva tradicional, via generalização universalizante e imanente do ser. Ambas as orientações são redutoras, pois fragmentam o objeto que pretendem conhecer, objetivando ou omitindo o sujeito agente ativo da experiência da ação intencional.

Assim, no que tange ao contexto educacional e às diferentes ações que constituem a profissionalidade docente, se a relação entre *intenção* e *ato* se torna fundamental para os diferentes aspectos e as condições que serão vivenciadas ao longo da vida profissional para a organização de processos da formação da profissionalidade docente, essa relação se torna crucial. Isso porque, para os processos de formação docente, o binômio *intenção e ato* está diretamente relacionado com o destaque que a relação teoria e prática assume, e que também sofre reducionismos decorrentes do pensamento analítico que orienta a oposição: teorias como sistemas abstratos e prática como forma específica do fazer educacional que, de maneira geral, são tomadas de forma dicotômica, sem que sejam evidenciadas as relações entre elas.

Dessa forma, para o futuro professor em processo de formação, a epistemologia da prática parece se tornar o ponto principal da experiência da formação. Sendo assim, são constantes as seguintes falas de estudantes e mesmo de professores já formados: “Na prática temos que reunir todo o conjunto de teorias que estudamos, fazer uma síntese mesmo, já que a prática é muito maior que qualquer teoria”; “Aqui na universidade a gente só vê teoria e teoria, nesse curso falta a parte prática”; “Na teoria, a prática é outra”. Essas são declarações que, em seu conjunto, indicam a referida dicotomização.

Esse grupamento de asserções revela que no conjunto de alternativas de enfrentamento dos sérios desafios educacionais parecem se manter persistentes representações que desconsideram a centralidade da constituição do sujeito na reorganização de suas experiências prévias com a docência.

A ênfase em metodologias, técnicas e didáticas que se organizam como estratégias de planejamento, competências predeterminadas ou ainda conteúdos a serem vencidos, privilegiando-se o que fazer, como

fazer e por quanto tempo fazê-lo, não logram as mudanças pretendidas e, em decorrência, constata-se a reincidência de antigos problemas que, assim, parecem insolúveis.

Concepções que foram se constituindo ao longo das vivências educacionais escolares não são passíveis de serem modificadas apenas com o treinamento de métodos e técnicas que “pseudocapacitem” o futuro professor a transmitir determinados saberes (Madeira-Coelho, 2015).

Para enfrentar os desafios da formação docente, o universo vivencial das pessoas que participam no processo educacional precisa ser considerado e alcançado, pois

é preciso exigir que as dinâmicas curriculares da formação docente não respondam apenas a conteúdos disciplinares relativos a metodologias, técnicas e didáticas, já que esse conjunto de saberes, por si só, não vai ser suficiente para alterar os valores, os símbolos, e os sentidos subjetivos desenvolvidos ao longo de uma história de vivências, experiências, imaginações. (Madeira-Coelho, 2015, p.174).

História de vivências, experiências, e imaginações essas que (futuros) professores foram construindo em suas vivências no cotidiano escolar. Podemos considerar que as alternativas e propostas assumidas se articulam tanto pela manutenção de representações que desconsideram o universo vivencial das pessoas que participam do processo educacional quanto pela manutenção da relação dicotômica para o par *intenção* e *ato*, e ainda para o binômio teoria e prática. Acredita-se que o desenvolvimento de novas práticas na formação docente esteja a demandar novos olhares sobre a complexidade das relações, bem como novas bases teóricas e epistemológicas que visem à produção de conhecimento para a formação e o desenvolvimento docente, que precisa se articular com o desenvolvimento para a ação com o outro (Madeira-Coelho, 2012).

UMA NOVA PERSPECTIVA NO PROCESSO DA FORMAÇÃO DOCENTE:
DOIS MOMENTOS

Dois trabalhos de natureza empírica sobre momentos diferenciados da formação docente organizam a discussão que se pretende

neste trabalho atual. Os dois estudos se articulam na abordagem processual do desenvolvimento da profissionalidade docente, por compartilharem conceitos teóricos da Teoria da Subjetividade na perspectiva cultural-histórica e por terem sido desenvolvidos por meio do correspondente aporte teórico-epistemológico, a Epistemologia Qualitativa. Eles fizeram parte de uma mesa-redonda organizada por mim e apresentada por, na época, mestrandas sob minha orientação.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O CONTEXTO INICIAL

O primeiro estudo de Panizza (2015) teve como objetivo investigar aspectos constituintes da subjetividade relacionados à singularidade do processo da formação inicial de uma estudante de graduação em pedagogia por intermédio da compreensão de que nesse espaço-tempo não estão apenas implicados aspectos operacionais de uma formação, mas, sim, construções pessoais capazes de gerar amadurecimento e posicionamento tanto ético quanto crítico a esse futuro profissional.

Em vez de conceber o processo de formação desse estudante como etapas sucessivas e interligadas de conhecimento, partiu-se do reconhecimento de que ainda prevalecem concepções tradicionais na formação inicial do futuro docente que enfatizam uma organização por meio de disciplinas teóricas ou teórico-práticas oferecidas aos estudantes durante os anos de formação, esperando que eles possam intuir como incorporar formas de aplicá-las em sala de aula. A autora assume que “ainda são incipientes os trabalhos que articulam os estudantes como coparticipantes do seu processo de formação e como sujeitos das diversas etapas que constituem a graduação universitária.” (Panizza, 2015).

E assim, para responder ao desafio de compreender como a estudante singulariza sua formação docente, o estudo buscou suporte teórico na Teoria da Subjetividade de González Rey, em que a subjetividade é compreendida como uma configuração psicológica na qual estão envolvidas construções históricas e vivências da pessoa, em um sistema complexo que expressa, por meio de sentidos subjetivos, a diversidade de aspectos objetivos da vida social que assumem valor para aquele que está vivendo o processo da formação (González Rey, 2005).

Em decorrência dessas concepções, a constituição subjetiva da estudante de pedagogia como futura professora ao longo da graduação não foi abordada, neste estudo, de uma maneira aprioristicamente determinada por etapas ou categorias, mas compreendida por meio de um processo permanente de construção-interpretativa que permitiu à pesquisadora um constante ir e vir na revisão de seus desenhos metodológicos a partir de cada novo acontecimento no desenvolvimento do estudo. Para tanto, foram utilizados diferentes instrumentos de pesquisa, tais como estratégias conversacionais, complemento de frases e a construção, seguida de exposição dialogada, de um mural de fotos.

A construção-interpretativa apontou para a singularidade do processo de formação inicial em que foram enfatizados aspectos vinculados à necessidade de repensar propostas curriculares que contemplem aspectos formativos operacionais da docência, mas que estes sejam organizados tendo por base o princípio fundamental da organização subjetiva dos estudantes.

A singularidade do processo de formação da participante se organiza fortemente apoiada em sua vivência anterior ao curso de pedagogia, já que ela vem de uma família de missionários com fortes princípios religiosos e por isso havia vivido em um país africano de língua portuguesa, retornando ao Brasil para realizar seus estudos na universidade. Sua decisão por qual profissão seguir não decorreu simplesmente de haver finalizado o Ensino Médio, mas por haver vivido ao longo de um ano em um centro de convivência e formação vinculado à igreja na qual se inserira. Após esse período de autoconhecimento, a escolha recaiu sobre o curso de pedagogia, o que a encaminhou aos estudos pré-vestibulares e, em seguida, ao seu ingresso na UnB.

Ao longo da pesquisa, e em diversas vezes e contextos, a estudante destaca o valor da diversidade de contextos acadêmicos, bem como a convivência e os debates no Núcleo de Vida Cristã (NVC), com os quais se envolveu ao longo dos anos destinados à formação inicial:

aprendi muito nas disciplinas, pela UnB, no Núcleo... A gente vai se empolgando com as disciplinas, com a vida acadêmica, com as possibilidades que você pode traçar aqui dentro com os estudos. Teve um momento que pensei em seguir os estudos aqui com mestrado e tal, mas pensei melhor nos meus planos de vida e, como quero voltar pra

Guiné Bissau, me envolvi com outras coisas. (Trecho da entrevista).² essa é uma foto de algum encontro de uma organização do NVC, eu escolhi pra representar não só o que foi o NVC, mas também os espaços outros sem ser a FE. Os espaços outros como o ICC, a biblioteca, os pavilhões... que foram importantes pra mim durante o curso na universidade. Tanto pelas amizades, tanto pelas disciplinas que me intrigaram muito. (Trecho da fala sobre o mural).

De modo geral, as informações construídas por meio das diferentes formas de expressão da participante permitiram que a autora do estudo destacasse que, ao longo da sua formação inicial, a estudante configurou sentidos subjetivos relacionados ao valor que conferiu à formação ampla e cheia de possibilidades que teve na universidade:

A variedade e a flexibilidade de suas experiências e vivências durante os quatro anos de graduação ampliaram suas possibilidades de contato com pessoas diferentes e vincularam ao espaço universitário uma concepção de *locus* da diversidade. A UnB era além de um espaço de estudo um local no qual a participante encontrava pessoas de diferentes estilos e concepções. Essa diversidade para a participante é associada também a princípios religiosos. O acolhimento do diferente em uma perspectiva transcendente é percebida nas colocações da estudante. É como se os aspectos religiosos como o amor e o bem ao próximo, por serem considerados de amplitude universal, tivessem um espaço expressivo significativo na Universidade. (Panizza, 2015).

Assim, numa perspectiva complementar à diversidade, a religiosidade como ética para com o outro também se configurou como conjunto de sentidos subjetivos que a estudante conferiu à sua formação, pois definiu escolhas que realizou ao longo de sua formação universitária. Não apenas o encantamento com as questões da vida acadêmica e seu funcionamento fizeram com que a estudante se interessasse pelas construções teóricas durante a graduação, mas

² As referências de instrumentos de pesquisa indicadas ao final dos textos de falas ou escrita foram transcritos em itálico, pois dizem respeito a trechos produzidos pelos colaboradores, sendo extraídos dos estudos de Panizza (2015) e Vaz (2015), respectivamente nos tópicos textuais “A formação de professores: o contexto inicial” e “Formação continuada nos primeiros anos de profissão docente: uma experiência singular”.

seu comprometimento ético e religioso com as pessoas encontradas na infância e na juventude em sua vivência em família missionária são marcantes e alimentam sua vontade de retornar ao país africano para desenvolver ações vinculadas à Educação e esse compromisso ético respalda-se em um aspecto religioso de retorno ao país no qual as condições educacionais são muito precárias. Parte de sua história de vida, na Guiné Bissau, é constantemente atualizada nas experiências ao longo da formação o que ratifica o próprio conceito de sentido subjetivo. (Panizza, 2015).

Os processos de constituição docente se vinculam não somente às experiências ocorridas no âmbito universitário, mas às vivências relacionadas com aspectos outros da vida das estudantes, capazes de configurar novos sentidos subjetivos sobre os processos de “vir a ser docente”.

Esse conjunto de sentidos subjetivos vincula experiências prévias com o contexto vivido no momento atual e, além disso, participa de intenções e planos futuros. Nesse entrelaçamento, evidencia uma organização própria da aprendizagem na qual a relação teoria e prática ganha unidade particular para a profissionalidade docente dessa futura professora. Ainda que organizada por princípios genéricos do curso de graduação, aspectos da formação são subjetivados por questões singulares a cada estudante, sendo, portanto, constituídos subjetivamente na síntese entre o que era aprendido e sua possível aplicabilidade nos mais diferentes contextos.

Evidencia-se, dessa forma, a necessidade de uma revisão da compreensão de formas tradicionais de construção do conhecimento, ainda hegemônicas nos cursos de pedagogia em nosso país, pois, para responder aos desafios que a educação exige, é necessária uma virada epistemológica em que, ao longo dos processos formativos, a compreensão do potencial que apresentam os momentos vivenciais fortemente vinculados ao desenvolvimento humano permita fazer emergir aspectos subjetivos que vão favorecer com que o sujeito configure a unidade entre as dimensões da teoria e da prática, nas intenções e ações da profissionalidade docente.

FORMAÇÃO CONTINUADA NOS PRIMEIROS ANOS DE PROFISSÃO DOCENTE: UMA EXPERIÊNCIA SINGULAR

O segundo estudo, de Vaz (2015), diz respeito aos desafios da continuidade do desenvolvimento profissional e discute o tema por meio da experiência singular de uma professora recém-formada em seus primeiros anos de atuação docente.

O objetivo do trabalho foi investigar o impacto do curso de formação continuada no desenvolvimento profissional dessa professora, em uma reflexão realizada tendo por alicerce a construção interpretativa de sentidos subjetivos que emergiram ao longo das práticas formativas por meio da análise de quatro temáticas organizadoras do curso. São elas: *os aspectos instrumentais, o planejamento coletivo, o registro e a autoavaliação*. O curso tratou de diversos outros temas, entretanto a escolha das categorias elencadas se justifica pelo impacto subjetivo que provocaram na professora, não por suas questões operacionais, mas por possibilitarem a emergência de um processo de autopercepção como docente.

As problematizações do estudo, geradas com base nos materiais que foram sendo produzidos por ela ao longo do curso, apontaram para a necessidade de consolidar os momentos do curso na escola como espaço de formação de professores no contexto da própria escola.

As experiências formativas foram geradoras de novas posturas com impacto não apenas na subjetividade da professora em questão, mas também em relação às práticas sociais das quais ela participa na escola. González Rey explica essa relação dialética entre o individual e o social com o desenvolvimento das categorias de subjetividade individual e subjetividade social. Assim, “A subjetividade individual representa os processos e formas de organização subjetiva dos indivíduos concretos. Nela aparece constituída a história única de cada um dos indivíduos, a qual, dentro de uma cultura, se constitui em suas relações pessoais” (González Rey, 2005, p.241).

Dessa forma, a partir das relações sociais, as histórias vividas, o pensamento e as emoções dos indivíduos vão se integrando em um sistema complexo por meio de sentidos subjetivos. Nesse processo, a organização da subjetividade individual se dá em relação com sistemas subjetivos dos diferentes espaços sociais que o indivíduo participa, categoria definida como subjetividade social:

A subjetividade social aparece como uma categoria voltada para significar a produção subjetiva dos diferentes espaços da prática social das pessoas, bem como do modo pelo qual cada um desses espaços se configura e é configurado dentro de outros espaços dessa subjetividade social (González Rey, 2012, p.274).

Assim, é possível compreender que o social se organiza e participa como instância favorecedora da geração de novos sentidos sobre as vivências educacionais, em contextos sociais e institucionais como a escola, nos quais sujeitos geram sentidos ao mesmo tempo em que os reelaboram na configuração da dinâmica social daqueles contextos.

O conceito de subjetividade social é, portanto, essencial para o estudo dos fenômenos educativos, pois não reduz o espaço social a ajuntamentos de pessoas ou às intenções de um coletivo, mas representa um sistema complexo de produções subjetivas que são atravessadas de sentidos subjetivos diversos dos valores familiares, dos dogmas, das crenças, dos discursos e dos preconceitos (González Rey, 2007). Dessa forma, a compreensão do conceito da subjetividade social abre novos campos de interpretação de questões escolares como exemplo para os desafios sobre a formação docente.

Com essa perspectiva, compreende-se que a atividade educativa esteja sempre implicada em um espaço de subjetividade social, expressando sentidos subjetivos que estão para além dos muros da instituição escolar. É nesse espaço dinâmico que se torna possível a emergência de novos sentidos sobre o processo educativo, que por muito tempo desconsiderou (e ainda desconsidera) pessoas e suas dinâmicas de aprendizagem e desenvolvimento.

A professora desse estudo ingressou na carreira pública do magistério logo após formada:

O meu ingresso na escola ocorreu assim que terminei o curso de graduação em Pedagogia na Universidade de Brasília. Em 2011, ingressei no início do ano na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF como professora. Neste momento o ano letivo já havia se iniciado e, ao chegar à escola, fui imediatamente para a sala de aula assumir uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental de 9 anos. Eu e mais cinco colegas estavam naquela mesma situação de professores ingressantes. A coordenadora pedagógica nos passou algumas informações

burocráticas sobre o funcionamento da escola, horários, atividades e documentação necessária. Além disso, todos os professores ingressantes da SEEDF participaram de um curso intitulado Integração à Carreira de Magistério, ofertado pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE. O objetivo desse curso era discutir documentos norteadores da educação pública do Distrito Federal e aspectos relativos à atuação docente (Vaz, 2015).

Nos dois primeiros anos como professora, suas experiências de formação continuada se restringiram às reuniões na escola e à participação em palestras, eventos e minicursos oferecidos pela Coordenação Regional de Ensino, além de algumas experiências relacionadas à sua iniciativa pessoal. Então, em 2013, a professora participou do curso Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.

Ao elaborar seu trabalho, a professora-autora não pretendeu discutir o PNAIC como uma política pública, suas concepções ou sua efetividade em nível nacional, mas analisar o impacto da experiência de participação nesse curso para a sua formação profissional e constituição como professora. Segundo ela, essa foi “uma das minhas experiências mais marcantes de formação continuada, não tanto pelos conhecimentos aprendidos, mas principalmente pelas vivências possibilitadas.” (Vaz, 2015).

Os *aspectos instrumentais* do curso foram definidos por meio da manutenção das atividades docentes de sala de aula a todos e a cada um dos professores cursistas. Os encontros presenciais do curso aconteciam uma vez por semana no horário do contraturno, e cada turma do curso foi formada com professores que atuavam em um mesmo ano escolar, independente da instituição de ensino onde trabalhavam. Cada turma tinha um professor orientador responsável pela organização das atividades do curso. Conforme a professora, os materiais didáticos do curso eram semelhantes aos utilizados por ela em sala de aula, entretanto passaram a ser utilizados dentro de um planejamento coerente, com objetivos definidos e com uma intencionalidade proposta.

As novas formas de utilização dos materiais didáticos representaram novos caminhos para a prática pedagógica da professora, constituindo-se em novas experiências que foram favorecedoras da emergência de novas configurações subjetivas sobre sua profissionalidade docente. Segundo ela,

O estudo desses materiais juntamente com as discussões semanais possibilitou aprendizagens de aspectos referentes ao processo de alfabetização na perspectiva do letramento que não haviam sido contemplados na minha formação inicial. Mas principalmente, permitiu uma síntese entre os aspectos teóricos e a prática cotidiana da sala de aula que favorecia tal aprendizagem e que ainda era potencializada pelos relatos de experiências dos outros professores que apresentavam situações distintas daquelas que eu vivenciava. Estes aspectos de continuidade dos estudos e troca de experiências foram apresentados como objetivos do curso (Elaboração escrita).

O planejamento coletivo favorecia o debate, o enriquecimento de ideias e a troca de experiências. As atividades propostas no curso, para serem realizadas em sala de aula, eram planejadas coletivamente pelo grupo de quatro professoras do 1º ano, todas da mesma escola. O relato a seguir ilustra como esse processo era realizado:

O planejamento das aulas é feito coletivamente com as quatro professoras do 1º ano no horário destinado à coordenação pedagógica. Inicialmente, são definidos os objetivos e metas da semana ou quinzena de acordo com o currículo da série. Durante o planejamento nem sempre existe consenso e há as diferenças relativas à maneira de atuar de cada docente, entretanto a troca de experiências e ideias tem enriquecido bastante o trabalho. Além disso, sempre que uma experiência não tem êxito há a retomada do planejamento e a busca conjunta por melhores alternativas. Da mesma forma, quando há uma experiência positiva há a socialização para o conhecimento de todos (Registro do Portfólio).

O planejamento realizado de maneira coletiva proporcionava uma parceria entre as professoras da mesma série, que apresentavam responsabilidade conjunta na aprendizagem de todos dos alunos. Nos momentos interacionais que aconteciam nesse processo, o Outro aparecia como referência importante de apoio, aprendizagem e superação dos desafios inerentes à prática pedagógica, como pode ser observado no relato seguinte:

Durante a execução do planejamento novas ideias surgiram e foram compartilhadas com o grupo para serem devidamente acrescenta-

das à sequência didática. Conversávamos constantemente sobre o desenvolvimento dos alunos nas atividades propostas, sobre formas de intervenção que tiveram êxito e até mesmo sobre a postura de cada uma em determinada adversidade que surgia no cotidiano (Registro do Portfólio).

O trabalho em parceria e o vínculo com o outro passaram a constituir aspectos importantes da subjetividade da professora naqueles momentos, pois favoreceram a emergência de novos sentidos subjetivos relacionados ao entusiasmo na continuação do trabalho pedagógico, que parecia fluir mais satisfatoriamente com o planejamento coletivo.

A coparticipação na aprendizagem e na avaliação dos alunos, e o direcionamento das estratégias e as trocas de experiência faziam com que os momentos de coordenação pedagógica se constituíssem, assim, como prática formativa naquele contexto, o que gerava novas possibilidades para a subjetividade social da escola.

Ao longo do curso, as atividades de registro se constituíram em outro aspecto favorecedor de modificações subjetivas que organizaram para a professora novas formas de compreensão do binômio intenção e ação. A atividade avaliativa do curso consistia na produção de um portfólio composto por relatórios reflexivos sobre cada unidade de ensino, propostas de atividades realizadas com os alunos e análise delas, fotos e outros registros escritos. Com base nessa proposta, o registro para o acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos passou a fazer parte do cotidiano da professora em sua sala de aula. Eram organizados portfólios com atividades dos alunos que demonstravam o percurso deles no processo de aprendizagem; o processo de realização das atividades, e não mais apenas o produto, era registrado através de fotografias e filmagens; falas significativas dos alunos e observações realizadas durante as aulas eram anotadas no caderno de planejamento, que também funcionava como diário de bordo.

Essas práticas de registro despertaram o olhar observador da professora, que favorecia a aproximação com os alunos e o acompanhamento do seu processo de aprendizagem, aspectos fundamentais para uma avaliação formativa, e a proposição de novas intervenções de acordo com as necessidades dos alunos.

Os desdobramentos da atividade de registro permitiram que a professora conferisse novos valores simbólico-emocionais a suas prá-

ticas de planejamento de estratégias pedagógicas e definiu novas formas de ação docente em relação aos seus alunos. Tais sentidos subjetivos tiveram fundamental importância para a visibilidade das necessidades e potencialidades dos alunos que serviram de suporte não só ao trabalho do professor regente, mas às discussões coletivas no contexto da instituição escolar. Com a palavra, a professora:

Até a realização do curso este procedimento não fazia parte de minha prática enquanto professora e, a partir de tal experiência pude vislumbrar o quanto o registro enriquece o trabalho pedagógico. Ao contrário do que justificam os professores que se sentem avessos à realização de registros, esse procedimento não se apresenta como mais uma atribuição burocrática que sobrecarrega o professor, mas sim como uma ferramenta que facilita o desenvolvimento do trabalho pedagógico, já que permite o resgate das vivências e a elaboração de novas intervenções pedagógicas. Além disso, o registro também pode servir à divulgação e socialização de práticas positivas, dando visibilidade a possibilidades de superação dos desafios inerentes à prática educativa e favorecendo a produção de sentidos subjetivos positivos em relação à escola e à prática pedagógica (Elaboração escrita).

Para além dos aspectos que a professora elenca, para ela o registro se desdobrou em intensa fonte motivacional, pois, ao permitir novas formas de compreensão sobre os processos de seus alunos, reconfigurou sua intencionalidade docente em novas formas de ação junto com seus alunos, gerando um processo de *autoavaliação*, já que a sistematização dos registros para análise favorecia não apenas a avaliação formativa dos alunos, mas uma constante e motivadora autoavaliação, que permitia rever posturas e novos encaminhamentos do trabalho pedagógico. Nesse sentido, esse processo formativo incentivou o desenvolvimento de uma atitude crítico-reflexiva do educador em relação à sua prática. Tal atitude se articula ao que está objetivado no material pedagógico transcrito abaixo:

Ao discutir o significado do letramento e os direitos de aprendizagem pude perceber que durante as aulas estava privilegiando alguns eixos da linguagem em detrimento de outros. A ansiedade em ver os alunos aprendendo a escrever fez com que, em um primeiro momento, meu

trabalho fosse pautado em objetivos relativos à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, dando pouco espaço para o trabalho com a oralidade, leitura e produção de textos. Ao tomar consciência dessa situação e da necessidade de mudança tive a oportunidade de rever o planejamento e inserir estratégias que contemplassem todos os eixos da linguagem (Elaboração escrita sobre a avaliação do PNAIC).

Mas a professora não apenas se articula ao esperado no curso. Sua expressão, transcrita abaixo, demonstra que vai além, pois gera para si novas possibilidades criativas ao incorporar à sua reflexão princípios da perspectiva teórica da Teoria da Subjetividade na perspectiva cultural-histórica:

O estudo do referencial teórico juntamente com a análise crítica da minha prática possibilitou a revisão de concepções e ações, permitindo assim a reorientação do trabalho pedagógico para atender às necessidades da turma. Esse processo não se restringiu apenas à revisão de conteúdos e estratégias de ensino-aprendizagem, mas se estendeu a uma maior aproximação entre meus interesses com os interesses dos alunos. O constante desenvolvimento de uma atitude observadora em relação à turma favoreceu uma maior aproximação com os alunos, seus interesses, necessidades e processos de aprendizagem. Dessa forma, o planejamento era flexibilizado de modo que o foco não estivesse apenas nos conteúdos e procedimentos, mas principalmente nos sujeitos que aprendem. Esse posicionamento representou a possibilidade de rever ações e posicionamentos pessoais para transformá-los em busca de uma atuação mais próxima aos alunos considerando as dinâmicas da sala de aula. A teoria deixou de ser apenas um conjunto de ideias e sistemas abstratos para se transformar em unidade com as ações vivenciadas no cotidiano da sala de aula e nos planejamentos coletivos (Vaz, 2015).

A análise das experiências do curso de formação continuada apresentou processos de sentido da professora em relação à prática formativa continuada e às diferentes formas de organização para a sua profissionalidade docente. As experiências vivenciadas contribuíram para o desenvolvimento e a consolidação da autopercepção como professora e os impactos analisados demonstram a produção de sentidos subjetivos da professora sobre o curso de formação, ou seja, a representação de

uma experiência singular. É relevante salientar que tais impactos serão diferentes em outras pessoas, já que as maneiras de subjetivação de experiências objetivas têm relação com a história de vida, as memórias, a cultura e as experiências vivenciadas, tanto no contexto investigado como nos outros contextos sociais dos quais o sujeito participa.

Porém, o desdobramento que nos interessa neste momento está na emergência da unidade desenvolvida pela professora por intermédio de sua reflexão formativa e alicerçada nos princípios da Teoria da Subjetividade. As vivências ao longo da formação continuada foram geradoras de processos subjetivos por meio dos quais foi possível reunir em unidades os pares teoria-prática, intenção e ação, evidenciando-os como pares dialéticos presentes em sua profissionalidade docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da formação docente para os diferentes sujeitos nos diferentes espaços-tempo, determinados aspectos apresentam valor significativo para a configuração ou reconfiguração de sentidos subjetivos dos envolvidos no processo. Os espaços-tempos são constantemente permeados por situações em que os estudantes/professores precisam posicionar-se ativamente para a resolução de determinados conflitos ou problemas, exigindo da pessoa reflexões, pensamentos e enfrentamentos particulares que se associem aos do grupo que constituem esses tempos-espacos sem deixarem de expressar a singularidade de cada sujeito.

Somente reunir (futuros) professores de uma escola em um mesmo horário e local não garante o desenvolvimento de um trabalho coletivo e formativo. Há que se pensar em ações e estratégias concretas de envolvimento dos professores, coordenadores e gestores de modo a criar uma rede colaborativa em nível institucional, onde exista a troca de experiências de formação e a responsabilidade conjunta pelo trabalho pedagógico desenvolvido na unidade escolar. Nesse processo, é fundamental que todos os sujeitos possam ser considerados em suas singularidades e tenham espaços de atuação e posicionamento.

O trabalho discutiu sobre a importância de transformar contextos da formação docente utilizando os diversos momentos para a promoção de ações educativas e formativas que tenham impacto nas crenças, valores, concepções e fazeres dos professores, e assim pos-

sam contribuir para o desenvolvimento do docente em sua subjetividade, que não se restringirá ao nível pessoal, já que sujeito e espaços sociais estão dialeticamente relacionados. Nas palavras de González Rey (2005, p.240):

Por intermédio de seu pensamento e do exercício de novas práticas sociais, o sujeito enfrenta de forma permanente suas posições anteriores e se mostra com força em movimentos de ruptura com o social, que podem representar novos focos de subjetivação social.

Nessa aproximação, considera-se que a dimensão teórico-prática das experiências educacionais não está condicionada à quantidade de cursos ou ao maior número de carga horária de atividades práticas, ou ainda à aprendizagem de uma melhor técnica e ao desenvolvimento de habilidades e competências. A questão da teoria e da prática não reside na ideia da quantidade nem está centrada em capacidades e habilidades, mas em uma compreensão qualitativa que vai ocorrendo no exercício continuado de vivências em que se articulam os pensamentos e os diálogos dos contextos educacionais.

Desse jeito, conhecimentos teóricos são tecidos junto com aspectos motivacionais e imaginativos nos contextos vivenciados pelas pessoas que passam a se implicar nos seus processos formativos e a atribuir unidade vivencial às suas intenções e ações. Intenções e atos assumem a simultaneidade espaço-temporal da vivência que os sujeitos configuram em suas formas de ação. De forma similar, a unidade da relação teoria e prática passa pela relevância simbólico-emocional que o sujeito confere ao valor que essa relação pode assumir diante de sua profissionalidade docente.

A vida, com seus processos de imaginação e fantasia, passa, então, para dentro do contexto educacional, e assim o mundo de uma sala de aula se torna complementar a qualquer outro espaço-tempo vivido.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Pacto Nacional de Alfabetização pela idade certa: formação do professor alfabetizador*. Caderno de apresentação. Brasília, DF: MEC, 2012.

GONZÁLEZ REY, F. *Sujeto y subjetividad: una aproximación histórico-cultural*. Ciudad de México: Thomson, 2002.

GONZÁLEZ REY, F. *Pesquisa qualitativa e subjetividade os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, F. Social and individual subjectivity from an historical cultural standpoint. *Outlines. Critical social studies*, Aarhus, v.9, n.2. p.3-14, Abr. 2007.

MADEIRA-COELHO, C. M. Formação docente e sentidos da docência: o sujeito que ensina, aprende?. In: MITJÁNS Martínez, A.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (org.). *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasília, DF: Liber Livros, 2012.

MADEIRA-COELHO, C. M. Brincar de escola, brincar na escola: aprendizagem, desenvolvimento infantil e constituição docente. In: ANACHE, ALEXANDRA AYACH, SCOZ, BEATRIZ J. L.; CASTANHO, M. I. S. *Sociedade contemporânea: subjetividade e Educação*. São Paulo: Mennon, 2015. p.111-129.

CONVERSA com Bial. Entrevistador: Pedro Bial. Entrevistado: José Mujica. 5 maio 2017. Disponível em: <https://youtu.be/Hhs982WCHdo>. Acesso em: 7 ago. 2017.

PANIZZA, K. A formação de professores: o contexto inicial. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES, COMPLEXIDADE E TRABALHO DOCENTE. 12., 2015. Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba: PUCPR, 2015. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/anais/>. Acesso em: 8 ago. 2015.

VAZ, Luana. A formação continuada nos primeiros anos de profissão docente: uma experiência singular. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES, COMPLEXIDADE E TRABALHO DOCENTE. 12., 2015. Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba: PUCPR, 2015. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/anais/>. Acesso em: 8 ago. 2015.

A complexidade das mudanças em educação: reflexões sob a perspectiva cultural-histórica da subjetividade

Luciana de Oliveira Campolina

Introdução

A perspectiva cultural-histórica da subjetividade tem sido desenvolvida pelos trabalhos de González Rey e seus colaboradores com base em estudos e investigações sobre diversos temas, sendo o tema da educação um dos mais importantes. Por sua vez, a Educação, entendida como conhecimento, prática social e herança cultural, tem sido debatida por vários autores da Pedagogia, da Psicologia, da Sociologia e da Antropologia. Muitos autores têm trazido indubitáveis contribuições para se pensar e problematizar as práticas de ensino, os processos de aprendizagem e as próprias instituições educativas. Nesse sentido, a educação tem sido considerada como um processo constituinte da formação humana por meio de um conjunto de práticas sociais, saberes e discursos. Sob esse prisma, assume-se como referencial primordial que a educação diz respeito às ações sociais de inserção e desenvolvimento cultural dos seres humanos, como também contempla os processos da escolarização formal.

Como prática social, a educação integra os processos de humanização, socialização e subjetivação do homem (Charlot, 2006). Em sua função social, ela introduz o indivíduo na sociedade, mas também atua na dimensão singular da constituição e do desenvolvimento do indivíduo. Oportuniza um campo teórico-prático especialmente relevante, reconhecendo a questão das regularidades e repetições, assim como das particularidades e da singularidade (Ardoino, 2002).

A Psicologia e a Educação estão inter-relacionadas no que se refere à transformação da dimensão humana, assumindo conhecimentos e percursos científicos diferentes. No entanto, ambas estão implicadas com a problemática do futuro e do devir humano (Campolina; Mitjans Martínez, 2011). Embora configurando dois campos de conhecimento distintos, Psicologia e Educação têm dialogado e avançado na compreensão de muitos fenômenos que envolvem a dimensão educativa.

A questão da temporalidade, em termos dos processos de repetição e mudança, é essencial para se pensar a educação em seu devir complexo, na medida em que os diferentes tempos históricos do passado, presente e futuro se integram na prática e na vivência educativa. Para Santos (2009), a educação precisa ser pensada na sua relação com o futuro, que, por sua vez, precisa ser pensando em relação com o presente e com o passado. É nesse entrecruzamento dos tempos, na relação entre passado e futuro atravessada pelo presente, que a educação se concretiza para os que nascem para o novo mundo, constituindo atividade essencial para a renovação da sociedade com a chegada das novas gerações.

Considerando a educação em seu caráter renovador, emerge a possibilidade de se promover para os mais novas condições importantes de acesso à realidade compartilhada. Ao pensarmos nesses termos, compreendemos como a educação está sempre implicada com a problemática das mudanças, tanto do ponto de vista da vida em sociedade, dos grupos humanos, quanto na dimensão da vida cotidiana e concreta das pessoas. Desse modo, a problemática da mudança é parte constituinte das reflexões sobre a educação e a psicologia.

Por outro lado, a questão das mudanças em educação não é um tema absolutamente novo. Muitos têm sido os discursos pedagógicos renovadores, várias as propostas de novas políticas e novas práticas têm aparecido historicamente e feito parte do campo educativo. No entanto, é imprescindível reconhecer que na educação muitos dos processos se repetem, muitas práticas se mantêm no imobilismo, traduzindo a morte do “espanto, da imaginação e da indignação”, o que acaba por resultar na repetição interminável do presente (Santos, 2009, p.19).

Paralelamente ao movimento de repetição e da mudança em direção ao futuro, a realidade do mundo atual se torna cada vez mais desafiadora, provocando na vida em sociedade necessidades de revisão das práticas sociais de convivência entre os seres humanos, dos sistemas de valores das sociedades, como também dos processos educativos,

especialmente aqueles que se dão no âmbito da instituição educativa. Nessa direção, a educação, em função de questões econômicas, sociais e culturais, encontra-se em um momento importante. As mudanças em educação são necessárias em direção a um projeto educativo que não seja simplesmente a repetição do presente (Santos, 2009), mas que propicie condições favoráveis para a qualidade das experiências do ensinar e aprender e dos relacionamentos significativos entre as pessoas nos cenários educativos.

Um aspecto essencial, que tem sido apontado alicerçado nas reflexões teóricas recentes e em pesquisas por meio da Teoria da Subjetividade desenvolvida por González Rey (Mitjans Martínez; González Rey, 2017), é que predomina ainda na educação uma visão linear e causal sobre os efeitos da ação educativa sobre as pessoas. Tem sido predominante a visão de que a educação escolar será o resultado direto das ações dos professores sobre os alunos. Sendo assim, as práticas educativas são tidas como tarefas técnicas que pouco têm sido capazes de prover um contexto dinâmico e flexível, que oportunize aos estudantes e aos professores maiores e mais frequentes possibilidades de construir significativamente o conhecimento.

Tendo por pilar esta problematização inicial, pretende-se no presente capítulo discutir algumas das contribuições da perspectiva cultural-histórica da subjetividade para os processos de mudança implicados na educação. Os aportes epistemológicos, teóricos e metodológicos da Teoria da Subjetividade e da Epistemologia Qualitativa têm permitido problematizar a visão hegemônica da educação e gerar uma nova inteligibilidade sobre os processos educativos. Nesse sentido, têm possibilitado reconhecer os processos educativos não por intermédio de seus efeitos diretos em seu caráter determinista e fragmentado, mas por meio dos processos concretos vividos pelas pessoas e grupos sociais, nos quais as experiências singulares têm um lugar central.

APORTES DA TEORIA DA SUBJETIVIDADE PARA A EDUCAÇÃO

No contexto contemporâneo, a teoria cultural-histórica da subjetividade de González Rey (1997, 2003, 2004, 2007, 2011, 2012; Mitjans Martínez; González Rey, 2017) emerge como uma teoria que busca romper com as formas hegemônicas de concepção do psicológico, distanciando-se da visão essencialista, universal e generalizável da cons-

tituição psíquica do humano. Essa proposta teórica tem buscado gerar inteligibilidade sobre processos humanos partindo de uma compreensão qualitativamente diferenciada dos processos psicológicos, apoiada no conceito de subjetividade. Procura, assim, superar a visão dicotômica desses processos enfocando a produção subjetiva.

No campo da Psicologia, parte desse referencial emerge dos desdobramentos teóricos situados na psicologia histórico-cultural, tendo por princípio o marco teórico da psicologia soviética do início do século XX, com os trabalhos de Vygotsky, Leontiev e Luria, que concebem a condição histórica constitutiva dos processos psicológicos em relação com o biológico e o cultural. Como alternativa às explicações reducionistas sobre o indivíduo em sua dimensão psicológica, as ideias de Vygotsky enfatizam as relações sociais e a cultura transmitida de geração em geração, que promovem a apropriação dos significados compartilhados por um grupo em um determinado momento histórico, constituindo os indivíduos na sua condição psicológica. Nesse processo, os indivíduos modificam e criam a cultura, que não é estática e não existe fora de um sistema de relações. Desse modo, os seres humanos formam suas experiências singulares, como também contribuem para a produção e a transformação cultural.

Mesmo com os avanços acerca da compreensão do psicológico pensados por meio das contribuições de Vygotsky, González Rey desenvolve toda uma nova forma de pensar sobre a subjetividade, não como a organização psíquica do indivíduo, mas como uma produção ontologicamente diferenciada de sentidos subjetivos produzidos simultaneamente em dois níveis: o individual e o social. Nessa concepção, a subjetividade se constitui como qualidade dos processos humanos complexos, sociais e individuais, não como fatores isolados que mantêm uma relação de externalidade reflexa e determinista, mas como processos que permanentemente se configuram de forma simultânea e recíproca.

A subjetividade põe em relevo a dimensão simbólica e emocional que integra e produz as experiências, tanto no nível individual quanto no social. Assim sendo, as experiências vividas pelas pessoas não assumem uma significação universal, mas são produzidas pelo caráter gerador da psique. Portanto, a subjetividade não pode ser compreendida nem investigada como conteúdos fixos, mas como sistema que integra o simbólico e o emocional de forma dinâmica e processual, configurando os processos e as práticas humanas inseparáveis da história e

da cultura (González Rey, 2011). A subjetividade se configura, então, a partir de sentidos subjetivos que emergem na experiência humana, como aquelas unidades processuais do simbólico e do emocional que se implicam de forma recíproca, sem que um seja a causa de aparição do outro. (González Rey, 2003, 2007).

Historicamente, a dimensão social da realidade humana tem sido compreendida e investigada cientificamente, naturalizando a separação entre o social e o que é individual (González Rey, 2003, 2011). Desse modo, ficaram delimitados a partir do mundo interno do indivíduo, e o social entendido como o ambiente em que o indivíduo se desenvolve. Essas ideias deram origem a teorias descritivas que não buscaram gerar inteligibilidade sobre as relações, os processos, as mútuas implicações entre o social e o individual.

De modo contundente, a teoria segue enfatizando a dupla condição subjetiva do social e do individual, caracterizando a subjetividade individual e a subjetividade social. A subjetividade na sua dupla condição permite enxergar de forma complexa e articular de maneira distinta, recursiva e contraditória o social e o individual (Mitjáns Martínez; González Rey, 2017). Nesse sentido, o conceito de subjetividade social se refere ao sistema de configurações subjetivas (grupais e individuais) que se articulam nos diferentes níveis da vida social (González Rey, 1997).

O princípio da subjetividade social é que esta é a forma em que se integram sentidos subjetivos e configurações subjetivas de diferentes espaços sociais, formando um verdadeiro sistema que pode caracterizar os diferentes espaços sociais, como as instituições e as organizações sociais. O social não é uma instância supraindividual que existe além das pessoas (González Rey, 2004) e passa a ser relacionado a outros sistemas complexos ligados aos diferentes processos de institucionalização e ação dos sujeitos. É um sistema subjetivo que se instala nos sistemas de relações sociais e que se desenvolve nos padrões e sentidos subjetivos que caracterizam as relações entre as pessoas que atuam e compartilham um espaço social.

Para a compreensão da subjetividade, necessita-se de um pensamento igualmente complexo que permita aproximar-se da realidade para pensar e construir ideias, gerando inteligibilidade sobre um conjunto de aspectos que constituem e perpassam o campo social e também a constituição e expressão dos indivíduos. Os estudos que se baseiam na proposta teórica da subjetividade têm questionado e evidenciado que,

na educação, a visão linear e causal sobre os processos educativos, sejam eles formais ou não, reduzem a subjetividade a relações de causa e efeito. Nesse sentido, converte-se em aspecto central problematizar a dimensão operacional das ações educativas que não integram a geração de sentidos subjetivos diversos.

Portanto, a contribuição primordial da perspectiva cultural-histórica da subjetividade se dá na dimensão teórica do conhecimento sobre a educação. A Teoria da Subjetividade nos permite gerar uma inteligibilidade complexa diante dos processos educativos, pois possibilita reconhecer no contexto educativo a emergência da multiplicidade e da singularidade na produção de sentidos subjetivos diversos acerca dos processos educacionais.

No que tange à aprendizagem, predomina a visão de assimilação e associação. Também em relação ao ensino, predomina uma visão que se restringe a “passar o conteúdo”, seguindo um programa curricular de forma rígida e restritiva, orientado pela organização hierarquizada e fragmentada do saber. Sendo assim, é necessário superar a visão operacional e técnica dos processos educativos, dando lugar para a formação das subjetividades (Mitjáns Martínez; González Rey, 2017), contemplando as emoções e os sentimentos, que conferem às experiências e conhecimentos inesgotáveis sentidos (Santos, 2009).

Nessa perspectiva teórica, a compreensão linear das ações educativas diretas dos atores como sistema de influência, bem como a visão universal da aprendizagem, se enfraquece pela sua limitada capacidade explicativa sobre os processos educativos. Assim, tais ideias não são capazes de prover um campo teórico, interpretativo e compreensivo que permita a complexidade, a contradição, a incerteza diante da causa e do efeito das ações das pessoas umas sobre as outras.

Sem dúvida, a contribuição teórica se converte em um desafio no campo educativo, pois esbarra em concepções arraigadas de educação que se pautam pela tentativa de controle dos indivíduos, pela visão da padronização dos processos de aprendizagem e pela busca da previsibilidade operacional diante da vida subjetiva das pessoas e dos grupos sociais. Podemos dizer que essa visão tão presente na educação é uma barreira para a mudança nas crenças e representações que são subjetivadas no cenário educativo, porque elas próprias se configuram como processos subjetivos (Mitjáns Martínez; González Rey, 2017). O que fazer então diante disso?

Na via da contribuição teórica, os aportes da Teoria da Subjetividade enfatizam que é central que na psicologia e na educação se desenvolva uma visão complexa dos processos educativos que contemplem a subjetividade humana, partindo do referencial para pensar os processos da subjetividade não somente no plano individual, mas articulando o individual e o social, que se configuram de uma forma singular e simultânea nas pessoas e nas relações sociais. Assim, pensar que a aprendizagem é um processo meramente associativo e acumulativo é muito precário, e, de fato, não permite explicar uma gama de fenômenos que coexistem no cenário escolar, como as dificuldades de aprendizagem, as barreiras da não aprendizagem, os processos cíclicos e repetidos da evasão escolar. É necessário compreender e investigar o que a aprendizagem é capaz de gerar em termos de desenvolvimento humano, e sobre como ela pode ser um processo e um motor do desenvolvimento subjetivo. Desse modo, considerando a contribuição na dimensão teórica, é necessário complexificar a visão sobre os processos educativos, ampliando sua compreensão para um nível qualitativamente distinto dos processos subjetivos.

A INOVAÇÃO E OS PROCESSOS DE MUDANÇA EM EDUCAÇÃO: NOVAS PROPOSIÇÕES TEÓRICAS

Do ponto de vista da educação, a questão da mudança e da renovação são problematizadas e exprimem complexidade em relação à própria educação. Reconhece-se que as mudanças em educação ocorrem na interdependência de elementos políticos, sociais, econômicos e culturais. Nesse sentido, as transformações na educação podem ser entendidas por intermédio da própria especificidade da prática de formação cultural do homem, uma vez que estão diretamente comprometidas com a transformação dos indivíduos no que se refere à construção do conhecimento e ao desenvolvimento subjetivo.

A conceitualização científica dos processos de mudança, apoiada na concepção de inovação, permite-nos compreender que esse é um fenômeno presente em várias dimensões da vida humana. A definição científica de inovação a caracteriza como um processo de geração, aceitação e implementação de novas ideias, processos, produtos e serviços. No campo das Ciências Sociais e Humanas, refere-se às atividades de criação de novidades e à transformação de instituições e políticas, im-

plicando-se nos processos humanos sociais e individuais. Nessa compreensão, contempla as ações dos indivíduos, dos grupos e da sociedade e adquire características especiais em contextos diferentes da atividade humana (Carayannis; Gonzalez; Wetter, 2003; Shavinina; Seeratan, 2003; Tidd, 2008).

Como um tipo especial, a inovação que ocorre na educação é concebida como a geração de mudanças com a intenção de se promoverem melhorias nos processos educacionais. Portanto, existe um consenso de que inovar significa propor mudanças em diferentes elementos do contexto educativo. Estas podem ser caracterizadas como ações e estratégias sistematizadas que buscam introduzir mudanças e provocar melhorias nos processos educativos (Carbonell, 2016, 2002; Hernández et al., 2000, 2005; La Torre, 1998; Rivas Navarro, 2000).

Um aspecto que aparece em comum nas experiências educativas inovadoras é a insatisfação com a instituição escolar tradicional, com seus valores dominantes e conteúdos reprodutivos. As críticas à dimensão reprodutiva da instituição escolar enfatizaram a repetição acrítica nos processos da escolarização formal, demonstrando a interdependência de processos educativos historicamente instituídos dos elementos de caráter simbólico e das questões de ordem socioeconômica.

Considerando o cenário escolar como um campo privilegiado onde os processos educativos acontecem, o espaço institucional da escola assume importância na educação formal, pela realização de grande parte dos processos de formação social e cultural do homem nas sociedades ocidentais. Por outro lado, é sabido como a instituição escolar ainda permanece reproduzindo acriticamente práticas de ensino que reafirmam apenas o caráter restritivo, operativo e transmissor do conhecimento, e que as relações de ensino e aprendizagem entre professores e alunos se mantêm verticalizadas e marcadas por um valor hierárquico. Além disso, é bastante problemático que os sistemas educativos tenham sido historicamente moldados para a aplicação técnica do conhecimento (Santos, 2009), em que é frequente a ideia de que a educação formal se restringe a aprender a dominar os signos, a ler e escrever. Em contraposição a essa ideia, ocorre um processo muito mais amplo de transformação do indivíduo, que tem a ver com o processo transgeracional, com aquilo que a própria sociedade constrói para as novas gerações em termos da transmissão da cultura e do saber científico.

A educação formal tem um valor especial para a sociedade em que vivemos, e, paradoxalmente, é inegável que a escola se encontra diante de muitas demandas para se atualizar; para produzir alternativas diante da produção acelerada de conhecimentos e de tecnologias; para promover experiências educativas onde se desenvolvam novas formas de organização escolar e novas práticas pedagógicas. Torna-se uma questão de sobrevivência da escola redefinir aspectos centrais para a qualidade das experiências formativas das pessoas (Semler; Dimesntein; Costa, 2004). Ivan Illich, um dos autores com uma visão bastante crítica em relação à sociedade escolarizada em que vivemos, traz a ideia de que a educação tem sido tão amplamente escolarizada que não estamos aptos a pensar e propor uma educação diferente. Nem o próprio Illich (1973) o faz de uma forma sistematizada. Ele nos aponta uma possível saída radical, que seria a desescolarização da sociedade. Essa ideia, embora radical, parece-nos importante para argumentar como a visão de educação que predomina gera problemáticas complexas para a sociedade.

Paralelamente, é também na escola que podemos observar a presença de algumas mudanças do ponto de vista dos processos educativos. É na instituição escolar que coexistem os processos de mudança do cenário educativo com as forças reprodutivas e processos de repetição que caracterizam o projeto educativo da modernidade (Santos, 2009). Mesmo considerando os limites da escolarização formal, é possível reconhecer mudanças nos sistemas educativos e identificar a existência de forças que podem resultar em melhorias dos processos educativos. Podemos identificar mudanças nas práticas educativas, a presença de discursos pedagógicos renovadores e a presença mutável de recursos tecnológicos. Levando-se em conta os elementos fundamentais da constituição histórica da escola que estruturam as bases típicas da escolarização formal moderna, podemos considerar que as mudanças emergem nos cenários institucionais das escolas como possibilidades derivadas das ações dos atores escolares.

Uma parte dos estudos científicos sobre a questão das mudanças em educação é mobilizada pela interrogação sobre o papel da escola para indivíduos e gerações. Tais estudos investigam as características comuns das experiências inovadoras gerando uma visão genérica sobre coincidências e convergências dos contextos educativos (Carbonell, 2016). Desse modo, buscam abarcar as regularidades orientadas por um pensamento explicativo que busca a generalização.

Um aspecto importante que queremos destacar é que a representação teórica dominante sobre os processos de mudança enfatiza a dimensão técnica da inovação (Campolina; Mitjans Martínez, 2011, 2013). Nesse sentido, ressaltam aspectos operacionais, sistematizados e intencionais que visam à aplicação de métodos e recursos na busca de mudanças nas práticas educativas, como nos processos de aprendizagem, métodos, currículos e processos de gestão da escola. Sendo assim, grande parte das mudanças na prática educativa geram, com frequência, mudanças de caráter instrumental. Sendo assim, as práticas educativas, quando entendidas como ações meramente técnicas, não são capazes de prover um contexto dinâmico que oportunize melhores condições de construção significativa do conhecimento (Mitjans Martínez, 1999, 2002).

É certo que as mudanças na escola são necessárias para a qualidade das experiências do ensinar e aprender. Ainda que a necessidade de atualização no sistema escolar seja um tema diversas vezes discutido, constata-se resistências e contradições na transformação de práticas pedagógicas. Por outro lado, a instituição escolar não é o reflexo direto de elementos de caráter reprodutivo. Ao problematizarmos o pensamento reprodutivista, reconhecemos que as escolas não são idênticas, mesmo que tenham estruturas e práticas muito semelhantes (Carbonell, 2016).

Assim, por intermédio das contribuições teóricas sobre a subjetividade, pensamos as instituições escolares como cenários vivos e concretos, dinâmicos e mutáveis, que manifestam conflitos, tensões e contradições próprios da constituição humana, que emergem em um espaço de relacionamento e de constituição subjetiva. São cenários complexos em termos das relações sociais, do desenvolvimento humano, configurando uma realidade singular configurada por uma subjetividade social singular.

A compreensão das possibilidades de transformação das práticas educativas e contextos institucionais precisa superar a visão e o caráter instrumental, como também problematizar a visão fragmentada entre o individual e o social no cotidiano da escola. A dimensão subjetiva que envolve o cenário da escola nos possibilita compreender as mudanças na educação, enfocando o caráter gerador, dinâmico e singular da subjetividade dos indivíduos e grupos sociais.

Podemos compreender que as transformações nas práticas educativas implicam, simultaneamente, processos da subjetividade que

têm um papel vital na emergência e no desenvolvimento das inovações educativas. Além disso, permitem-nos visibilizar que as mudanças em educação podem ocorrer por modos de resistência aos processos reprodutivos da instituição escolar, podendo ser constituídas pelo posicionamento ativo dos atores da escola, rompendo a passividade e a rigidez que tanto têm caracterizado as instituições escolares (Campolina; Mitjás Martínez, 2011).

A teoria cultural-histórica da subjetividade contribui para a compreensão dos processos de mudança no âmbito da inovação educativa, enfocando a singularidade dos processos subjetivos que ocorrem no contexto escolar e reconhecendo que a realidade não atua diretamente, mas é subjetivada pelas pessoas e pelos grupos sociais. Desse modo, a complexidade das novidades implementadas ocorre também por meio dos processos subjetivos que se configuram no campo de ação dos indivíduos e do coletivo no cenário educativo. Nesse sentido, as mudanças que ocorrem com as inovações não são o resultado direto da ação das pessoas, partindo de uma intencionalidade que garante sua ocorrência *a priori*, mas possuem efeitos indiretos nos processos que se configuram internamente na escola.

A contribuição da Teoria da Subjetividade permite que reconheçamos os múltiplos desdobramentos que ocorrem nesse processo inovador. Na visão da subjetividade, na sua dupla condição individual e social, os processos de mudança em educação não provocam transformações diretamente nas práticas, mas dependem também das configurações subjetivas e dos sentidos subjetivos gerados nas pessoas e na subjetividade social do contexto educativo. Portanto, a inovação educativa necessita ser compreendida por meio de experiências singulares, não pela aplicação de técnicas, mas pelos processos subjetivos significativos que tornam possível sua emergência.

No enfoque desenvolvido por Mitjás Martínez (1999, 2006), a autora já ressaltava que criatividade e a inovação na dimensão do trabalho pedagógico se produzem por meio de ações que implicam novidade e que se destacam pelo valor que assumem para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Sob esse ponto de vista, o trabalho pedagógico pode implicar ações que trazem para o contexto escolar novidades e, ao mesmo tempo, promover ações valorosas para o desenvolvimento do aluno e do professor, como aquelas que visam alcançar diferentes níveis de aprendizagem dos alunos, ou práticas educativas

que tornem o trabalho do professor mais prazeroso e valoroso para ele próprio. Para a autora, as ações inovadoras não estão restritas ao espaço da sala de aula, mas podem expandir-se para a instituição escolar na sua dimensão mais ampla. Sendo assim, os processos de mudança podem ocorrer nas formas de organizar e gerenciar o trabalho dentro da escola, de organizar e manejar o currículo escolar, como também de impactar os relacionamentos entre os atores sociais possibilitando um campo de maior abertura, expressão de ideias e de propostas novas e significativas para o contexto (Mitjans Martínez, 1999, 2002, 2008).

Desse modo, a inovação implica outros níveis de ação educativa envolvendo a formulação de objetivos, metas e sistemas de avaliação, e pode, além disso, criar um clima favorecedor da aprendizagem. Na direção examinada por Mitjans Martínez, algumas ações podem atuar viabilizando o desenvolvimento e a evolução de possibilidades inovadoras geradas na dimensão da organização educativa por meio de metas e objetivos, integrando o sistema de valores organizacionais. Sob essa concepção, a inovação educativa se caracteriza como um processo mais amplo e multifacetado, implicando mudanças nas concepções de práticas, métodos e recursos. Destaca-se, assim, uma visão não determinista sobre a dimensão social e relacional dos processos de aprendizagem na sala de aula. A ação educativa não fica restrita à aplicação de técnicas, dicotomizando as relações entre as pessoas e descaracterizando o social. Ao contrário, expande-se para envolver os elementos da subjetividade que contemplam a configuração subjetiva de valores e crenças sobre o ensino e a aprendizagem.

Um contraponto da representação teórica sobre a inovação se refere à questão da intencionalidade, sendo a inovação promovida por ações intencionais dos atores escolares (Carbonell, 2002, 2016). Não negamos que a intencionalidade pode funcionar como um impulso gerador de mudanças que decorrem das problemáticas que emergem das instituições escolares. As forças que surgem em direção à transformação estão, até certo ponto, comprometidas com a ação intencional de indivíduos e grupos no processo de implementação de novidades nas práticas educativas vigentes.

No entanto, ao focar os processos da subjetividade que se configuram no contexto escolar, reconhecemos que a realidade está configurada subjetivamente por múltiplos sentidos subjetivos produzidos pelas pessoas e por grupos sociais. Sendo assim, nunca uma ação in-

tencional tem um sentido único ou pode ser pensada como ações que produzem resultados diretos somente pela intencionalidade que as particulariza (Mitjans Martínez; González Rey, 2017).

A contribuição na dimensão teórica sobre a subjetividade permite gerar inteligibilidade para compreender que as mudanças educativas que advêm da produção de novidades nas instituições educativas se realizam em consequências múltiplas e desdobramentos indiretos das ações e relações dos atores sociais da instituição educativa. Desse modo, a teoria é capaz de gerar uma nova compreensão sobre como as mudanças na educação são complexas, focalizando o campo de ação dos indivíduos e dos grupos no cenário educativo, e, simultaneamente, de contemplar os múltiplos sentidos subjetivos gerados por intermédio dessas ações, que não podem ser previstos e planejados de antemão.

Sob essa concepção, como a teoria da subjetividade permite que pensemos a dimensão dos processos simbólicos e emocionais envolvidos na constituição individual e social das pessoas e grupos sociais, envolve os processos de subjetivação singulares da prática educativa e os processos de ensino e aprendizagem que são gerados em cada contexto singular. Assim, as mudanças em educação mobilizam subjetivamente e de forma diversa os membros do cenário educacional. Cada um dos atores escolares produz sentidos subjetivos diferentemente pelas atividades orientadas para a inovação, bem como a partir da forma como as mudanças são percebidas e vivenciadas.

ASPECTOS DA SUBJETIVIDADE SOCIAL DA ESCOLA NO ÂMBITO DA INOVAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO

Tendo como base a Teoria da Subjetividade, a Epistemologia Qualitativa e o Método Construtivo-Interpretativo, realizamos uma pesquisa sobre a inovação educativa (Campolina; Mitjans Martínez, 2012, 2013), que investigou as mudanças nos processos educativos em uma instituição escolar com um projeto educativo inovador. Por estar embasada por uma perspectiva epistemológica que valoriza a singularidade, ressaltando o caráter construtivo e comunicativo do processo investigativo, os conhecimentos produzidos adquiriram legitimidade para a investigação com base na Epistemologia Qualitativa, a partir de um estudo de caso de uma escola pública de Ensino Fundamental que

vivenciou mudanças progressivas nos processos educacionais.¹ O caso se torna especial para a problemática analisada porque não são tão comuns as escolas inovadoras no Brasil. Além disso, o singular é relevante para o desenvolvimento dos modelos teóricos sobre as explicações dos sistemas complexos, pois não está orientado para a busca de padrões e regularidades, mas sim pela compreensão das configurações múltiplas e singulares (González Rey, 2013).

Na Epistemologia Qualitativa ocorre a construção de um cenário social da pesquisa que depende do envolvimento do pesquisador com o contexto e das interações dialógicas estabelecidas desde o início do processo da investigação (González Rey, 2010). Durante a investigação, a pesquisadora participou do cotidiano da escola durante os 11 meses de realização da pesquisa de campo, permitindo um conhecimento progressivo sobre as mudanças da escola e, concomitantemente, sobre as vivências dos atores escolares. Participaram professores, alunos, funcionários e membros da equipe escolar, como coordenação e direção, pais e colaboradores. Seguindo os princípios da investigação, os instrumentos da pesquisa contemplaram formas de expressão individual e coletiva, orais e escritas, tais como dinâmicas conversacionais com os atores escolares, questionários abertos, redações, análise de produções da escola, como cartazes, jornais e o projeto político pedagógico da instituição. Buscou-se, assim, investigar como ocorreram as mudanças na escola por meio da complexa articulação dos aspectos históricos, contextuais e subjetivos que possibilitam sua implementação no contexto escolar. Dessa forma, abordaram-se diferentes aspectos articulados nesse processo, atentando-se para os elementos da subjetividade social e da subjetividade individual dos atores escolares.

Na pesquisa realizada na escola, identificamos que as mudanças caracterizadas como inovações se deram nos seguintes aspectos: 1) mudanças nas formas de participação dos atores escolares e na gestão escolar; 2) novidades e mudanças implantadas no espaço físico da escola, que representaram uma reorganização para sustentar as práticas pe-

¹ Escola pública municipal de Ensino Fundamental (EF) de nove anos, submetida às orientações e regulamentações do sistema educativo do município. Está situada na cidade de São Paulo e contava, à época, com um coletivo de 47 professores e com uma equipe escolar integrada por quatro especialistas: a diretora, dois assistentes de direção, dez funcionários de apoio e 663 alunos. Atuavam na escola, além dos professores, outros profissionais com vínculos de ONGs, professores colaboradores, voluntários e estagiários (2011).

dagógicas; 3) novas práticas pedagógicas criadas para um novo projeto político-pedagógico da escola; e 4) novidades introduzidas no currículo.

Para a pesquisa, não nos apoiamos em uma visão determinista dos processos educativos e não assumimos uma única definição sobre os processos de mudança, mas buscamos integrar elementos importantes dos conhecimentos científicos visando a uma compreensão complexa da inovação educativa. Naquele momento, considerando os aspectos teóricos centrais já desenvolvidos no campo, sintetizamos uma definição de inovação que contemplava a dimensão histórica para as mudanças no cenário educativo:

Um processo complexo realizado por indivíduos que, por meio da promoção e implementação de elementos novos como práticas, métodos, ideias, recursos, visa intencionalmente promover mudanças com objetivos de gerar melhorias em um contexto educativo concreto, processo no qual atuam elementos de ordem histórica, social e/ou individual (Campolina, 2012, p.80).

Um conjunto de informações das diferentes fontes possibilitou avançar no reconhecimento da dimensão histórica e contextual relacionada à gênese das mudanças na escola. Analisando a inovação desenvolvida pela escola, o processo inovador não foi caracterizado como um processo intencional, minuciosamente planejado, de etapas ordenadas e sistematizadas anteriormente. As novidades preconizadas pelo projeto foram implementadas articulando novidades advindas do momento inicial das mudanças geradas na escola, com desdobramentos não planejados sistematicamente. Esses aspectos já foram analisados de forma detalhada em outros trabalhos que trazem de forma pormenorizada tais processos (Campolina; Mitjás, 2011, 2013).

A construção interpretativa desenvolvida na pesquisa nos permitiu argumentar sobre uma representação teórica que indicou que as mudanças geradas foram possibilitadas por uma combinação de elementos que articularam as dimensões histórica e contextual da escola. Paralelamente, foi possível evidenciar que ocorreram mudanças no funcionamento social da instituição, o que, por sua vez, gerou processos subjetivos sociais e individuais, produzindo de forma dinâmica um contexto favorável para a geração das mudanças. Nesse sentido, simultaneamente às mudanças históricas que se deram no processo

de implementação da inovação, ocorreram, na dimensão subjetiva, a emergência de processos subjetivos sociais e individuais articulados e mutuamente implicados.

Como os aspectos subjetivos não são evidenciados por comportamentos específicos, mas sim por meio de construções interpretativas sobre como as pessoas e grupos pensam e sentem, os elementos que configuram a subjetividade social são inseparáveis da singularidade de seus protagonistas. Ao considerarmos que a subjetividade é uma produção e expressão delimitada subjetivamente por práticas e discursos, comprometida de modo indissociável com a emocionalidade compartilhada (González Rey, 2003, 2007, 2010), analisamos a subjetividade social da escola inovadora. Delimitamos a configuração da subjetividade social construindo os indicadores por intermédio dos significados atribuídos no processo construtivo-interpretativo do estudo. Esses aspectos exprimem a dinâmica simbólico-emocional que marca os processos subjetivos e as experiências dos sujeitos singulares que constituem a subjetividade social da escola no âmbito do projeto inovador.

A articulação dos indicadores permitiu que conseguíssemos compreender como os processos subjetivos implicados nas mudanças na escola estavam configurados: 1) por representações dos grupos e atores escolares; 2) pelo sistema de crenças que perpassa o campo das interações na escola; 3) pelas produções discursivas múltiplas que emergem e organizam a vida concreta de um cenário social; 4) pela orientação para a ação dos atores escolares; e 5) pelos posicionamentos pessoais e singulares dos atores escolares no âmbito da subjetividade social.

A fim de ilustrar algumas ideias analisadas sobre a dimensão subjetiva na pesquisa, tomamos como exemplo as representações dos atores escolares para explicitar como na subjetividade social estava configurada uma representação sobre a abertura social da escola como espaço de convivência na comunidade, articulada a experiências emocionais positivas historicamente vivenciadas pelos grupos de pais e professores. Na história de relacionamentos dos grupos, emergiu no funcionamento social da escola uma representação sobre o seu espaço no que se refere à abertura social da escola para incorporar novidades, ideias e práticas. Na história dos grupos de professores e pais, antes das primeiras mudanças na escola, a presença de parte da comunidade no ambiente escolar era percebida com incômodo e resistência por professores e funcionários. Com o projeto implementado pela direção

da escola e apoiado por parte dos pais e professores, surgiram novas instâncias de participação que representaram um campo de discussão e de decisão colaborativo, posto que marcaram a mobilização da comunidade junto com a equipe escolar na busca da solução de problemas que vivenciava a instituição.

Compreendemos que nesse cenário o processo da ação das pessoas mudou o funcionamento social e impactou o campo subjetivo nessa direção. Além disso, entendemos também que a intencionalidade não foi um determinante *a priori* para a inovação, mas passou a integrar o sistema da configuração de sentidos subjetivos dos grupos, atuando como gerador de novos momentos da subjetividade social. O histórico das ações dos atores escolares produziu indiretamente transformações implicadas na subjetividade social no âmbito da inovação educativa. No funcionamento social da escola, ocorreram mudanças na subjetividade social capazes de produzir situações novas, inaugurando novos cenários subjetivos no devir histórico da inovação educativa.

Em relação às representações dos atores e grupos, também foi possível construir indicadores sobre outra representação configurada na subjetividade social da escola. Esta se refere à dinamicidade do cotidiano escolar como forma de funcionamento que caracteriza o dia a dia da escola. Por meio do formato dado à organização e do funcionamento das atividades pedagógicas do projeto inovador, as experiências das pessoas foram marcadas por uma movimentação constante em termos das atividades realizadas por professores, alunos, funcionários, membros da direção e pela coordenação. Várias informações de situações do cotidiano nos permitiram construir a representação da escola como um espaço dinâmico que envolvia o fluxo de atividades e experiências, caracterizando os relacionamentos e as interações dos atores escolares que faziam parte do projeto inovador. Como exemplo dessas situações, podemos citar que estudantes e educadores interagiram de uma maneira flexível, e os diferentes arranjos dos grupos preconizados pelo projeto pedagógico da escola implicavam uma grande variabilidade de situações de convivência, de comunicação e de realização de atividades.

Como argumenta González Rey (2003, 2005, 2007, 2010, 2012, 2016), é preciso compreender os elementos da subjetividade social por meio da interação com os indivíduos concretos que vivem e partilham o contexto social. Desse modo, as nossas construções nos levam a argumentar que se configurava na subjetividade social uma representação

positiva acerca dessa dinamicidade, produzindo um cenário subjetivo singular que marca com sentidos subjetivos também singulares os processos de subjetivação dos atores. De forma mais ampla, a presença de uma representação positiva da escola no âmbito de um projeto inovador se confronta com uma representação da instituição escolar como espaço eminentemente reprodutivo. Sob essa perspectiva, a escola, em termos de sua subjetividade social, não se configura como processo isolado e fragmentado, para ser produzida em confrontação com elementos de subjetividade social de sistemas mais complexos (González Rey, 2003, 2005, 2010), seja se opondo ou reafirmando aspectos predominantes advindos de espaços sociais mais amplos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A modo de conclusão, apresentamos uma discussão sobre as mudanças em educação baseada em aspectos teóricos sobre a subjetividade e em aspectos ilustrativos de um estudo de caso de inovação. A integração da dimensão subjetiva na compreensão dos processos de mudança nos parece crucial para uma ampliação e complexificação teórica acerca da investigação da inovação em educação. Sendo assim, a subjetividade adquire uma relevância particular na compreensão dos processos de mudança que se organizam na vida social, evidenciando a articulação entre as ações empreendidas para mudar um cenário educativo e o movimento da produção de sentidos subjetivos das pessoas e grupos implicados nos processos educativos no contexto da escola.

É essencial ressaltar que a compreensão da subjetividade na educação nos leva a questionar a naturalização dos processos a ela associados, como também nos oportuniza compreender os diferentes momentos do processo educativo por meio de processos de subjetivação gerados em diferentes zonas do tecido social. Nesse sentido, por meio dessas contribuições seria possível ampliar para uma visão do cenário complexo que é a escola a fim de desenvolver um modelo teórico que permita pensar os processos educativos em sua dimensão subjetiva. Sob esse ponto de vista, permanece ainda a necessidade de mais investigações que explorem o valor heurístico da subjetividade para a compreensão das mudanças em educação.

REFERÊNCIAS

- ARDOINO, J. A complexidade. *In: MORIN, E. (org.) A religião dos saberes: o desafio do século XXI.* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002, p.548-558.
- CAMPOLINA, L. de O. Inovação educativa e subjetividade: a configuração da dimensão histórico-subjetiva implicada em um projeto inovador. *Tese de doutorado.* Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, p.228. 2012.
- CAMPOLINA, L. de O.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A escola em sua dimensão reprodutiva: possibilidades e limites da inovação na Educação. *In: TUNES, E. (org). Sem escola, sem documento.* Rio de Janeiro: E-papers. 2011, p.31-58
- CAMPOLINA, L. de O.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A pesquisa sobre inovação educativa no Brasil. *In: BRUNO-FARIA, M. de F.; VARGAS, E. R.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Criatividade e inovação nas organizações.* São Paulo: Atlas, 2012, p.194-210.
- CAMPOLINA, L. de O.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Fatores favoráveis à inovação: estudo de caso em uma organização escolar. *Revista psicologia: organizações e trabalho,* Florianópolis, v.13, n.3, p.325-338, dez. 2013. ISSN: 1984-6657.
- CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista brasileira de educação,* Rio de Janeiro, v.11, n.31, p.7-18, jan./abr. 2006.
- CARAYANNIS, E. G.; GONZALEZ, E.; WETTER, J. J. The nature and dynamics of discontinuous and disruptive innovations from a learning and knowledge management perspective. *In: SHAVININA, L. V. (ed.). The international handbook on innovation.* Oxford: Elsevier Science, 2003, p.115-138.
- CARBONELL, J. S. El profesorado y la innovación educativa. *In: SACRISTÁN, J. G. (coord.). Los Retos de la enseñanza pública.* Madrid: Ediciones Akal, 2000, p.205-220.
- CARBONELL, J. S. *A aventura de inovar.* São Paulo: Editora Artmed, 2002.
- CARBONELL, J. S. *Pedagogias do século XXI: bases para a inovação educativa.* Porto Alegre: Penso. 2016.
- GONZÁLEZ REY, F. *Epistemología cualitativa y subjetividade.* São Paulo. EDUC. 1997.
- GONZÁLEZ REY, F. *Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural.* São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- GONZÁLEZ REY, F. *O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito.* Petrópolis: Vozes, 2004.
- GONZÁLEZ REY, F. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação.* São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- GONZÁLEZ REY, F. Social and individual subjectivity from an historical cultural standpoint. *Critical social studies,* v.9, n.2, p.3-14. 2007. ISSN: 1399-5510.

GONZÁLEZ REY, F. Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. *Universitas Psychologica*, Bogotá, v.9, n.1, p.241-253, enero/abr. 2009. ISSN: 1657-9267.

GONZÁLEZ REY, F. As configurações subjetivas do câncer: um estudo de casos numa perspectiva construtivo-interpretativa. *Psicologia, ciência e profissão*, Brasília, DF, v.30, n.2, p.328-345, 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932010000200009>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932010000200009&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 13 de julho de 2017.

GONZÁLEZ REY, F. Sentidos subjetivos, lenguaje y sujeto: analizando una perspectiva post racionalista en psicoterapia. *Rivista di psichiatria*, Roma, v.46, n.5, p.310-314, sett./dic. 2011. DOI: 10.1708/1009.10978. Disponível em: <http://www.rivistadipsichiatria.it/articoli.php?archivio=yes&vol_id=1009&id=10978>. Acesso em: 20 de junho de 2017

GONZÁLEZ REY, F. O social como produção subjetiva: superando a dicotomia individuo-sociedad numa perspectiva cultural-histórica. *Estudos Contemporâneos da Subjetividade*, v.2, p.167-185, 2012.

GONZÁLEZ REY, F. La subjetividad en una perspectiva histórico-cultural: avanzando un legado inconcluso. *CS*, v. 11, p. 642-676, 2013.

GONZÁLEZ-REY, F.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Una epistemología para el estudio de la subjetividad: sus implicaciones metodológicas. *Psicoperspectivas: individuo y sociedad*, Valparaíso, v.15, n.1, p.5-16, jun. 2016. DOI: 10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue1-fulltext-667. Disponível em: <<http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/667>>. Acesso em: 10 de junho de 2017.

HERNÁNDEZ, F. et al. *Aprendendo com as inovações nas escolas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

HERNÁNDEZ, F. La integración de los saberes en el marco de una educación para una cultura crítica. *Kikiriki. Cooperación educativa*, n.75-76, p.29-35, 2005.

ILLICH, I. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes, 1973.

LA TORRE, S. *Como innovar en los centros educativos: estudio de caso*. Madrid: Editorial Escuela Española, 1998.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. La escuela como organización: sus posibilidades creativas y novedosas. *Revista linhas críticas*, Brasília, DF, v.1, n.7-8, p.45-56, jun.1999. ISSN: 1516-4896.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A criatividade na escola: três direções de trabalho. *Revista linhas críticas*, Brasília, DF, v.8, n.15, p.189-205, jul./dez. 2002. ISSN: 1516-4896.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A teoria da subjetividade do González Rey: uma expressão do paradigma da complexidade na Psicologia. In: GONZÁLEZ REY, F. (org). *Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005, p.1-25.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária. In: TACCA, M. C. V. R. (org). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. 1.ed. Campinas: Alínea, 2006, p.69-94.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Subjetividad, complejidad y educación. *Psicología para América Latina*, Ciudad de México, n.13, jul. 2008. ISSN: 1870-350X. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2008000200007>. Acesso em: 22 de julho de 2017.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F. *Psicología e educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica*. São Paulo: Cortez, 2017.

SANTOS, B. S. Para uma pedagogia do conflito. In: FREITAS, A. L. S.; MORAES, S. C. (org.). *Contra o desperdício da experiência: a pedagogia do conflito revisitada*. Porto Alegre: Redes, 2009, p.15-40.

SEMLER, R.; DIMESNTEIN, G. E; COSTA, A. C. G. *Escola sem sala de aula*. Campinas: Papirus, 2004.

RIVAS NAVARRO, M. *Innovación educativa: teoría, procesos y estrategias*. Madrid: Editorial Síntesis, 2000.

TIDD, J.; BESSANT, J.; PAVITT, K. *Gestão da inovação*. 3.ed. Porto Alegre: Bookman. 2008.

As relações sociais como alicerce da aprendizagem e do desenvolvimento subjetivo: uma abordagem pela Teoria da Subjetividade

Maria Carmen V. R. Tacca

INTRODUÇÃO

O processo de aprendizagem desde muito tempo tem passado pela compreensão da aquisição ou assimilação de conteúdos que devem ser dominados durante um longo processo de escolarização. Nesse sentido, a organização escolar se definiu por uma hierarquização de temas a serem abordados, dos mais simples aos mais complexos, entendendo-se sempre haver pré-requisitos sustentadores de uma ordem linear de conteúdos, questões e assuntos a serem transmitidos para serem aprendidos como unidades fixas. Nessa conjuntura, o aluno bem-sucedido é aquele que assimila os pré-requisitos, coordena-os com as etapas subsequentes e se torna capaz de emitir as respostas esperadas, convencendo seus mestres de sua aprendizagem. Nesse foco, não existe necessidade e interesse de investigar que processos levaram à emissão da resposta certa. O fato de estar certa é simples e suficiente para se concluir que há aprendizagem. Da mesma forma, o erro sinaliza que ela não ocorreu.

Seriam os processos de aprendizagem tão simples assim? Aprender é emitir respostas certas ou bem saber definir diferentes sistemas conceituais? De outra forma: interessa compreender os diferentes processos para concluir qual aprendizagem ocorreu? Será igualmente importante compreender essa aprendizagem como processo essencialmente complexo que acontece na conjuntura das pessoas que nele se envolvem? Não seriam os aspectos relacionais e subjetivos uma dimensão a ser investigada quando se quer fazer uma conexão do conteúdo da aprendizagem com a pessoa que aprende?

Na medida em que enveredamos por esses questionamentos, surge a necessidade de propor a compreensão da aprendizagem baseada em outro referente teórico. Nossa proposta passa a ser, então, ter como foco a perspectiva da Teoria da Subjetividade como sustentadora da compreensão de uma aprendizagem que se torna diferenciada e substantiva, pois que está apoiada na inventividade e na criação, que tomam lugar nas relações entre professores e alunos mediante aquilo que trazem como configuração subjetiva. Pensar essa proposição exige colocar o aluno como condutor de seu aprendizado, apresentando-se como sendo um ativo propositor, uma vez que também está envolvido com os questionamentos e as provocações que lhe faz um mestre e que levam à produção de sentidos subjetivos diversos durante todo o processo de aprender. Um mestre que entende que seu serviço é fazer nascer a curiosidade e o envolvimento pessoal, compreende a complexidade da trama subjetiva que se manifesta para favorecer ao aluno tornar-se sujeito de sua aprendizagem. Criar esse ambiente significa sair dos padrões até então estabelecidos para as relações sociais que se desenvolvem nos contextos de aprendizagem. Por isso, dentro do referente teórico proposto, será crucial a criação de situações de convivência pautadas no diálogo com a criação de vínculos relacionais de confiança, para que este possa chegar a ser inquiridor e provocador, dando suporte ao aluno para avançar pelo não previsto e ter a ousadia de considerar diferentes alternativas nas construções de aprendizagem a serem feitas.

Neste capítulo pretende-se, assim, enfatizar os processos de aprendizagem como sendo uma produção essencialmente subjetiva, que ganha valor para o aluno na medida em que ele produz sentidos subjetivos no espaço das relações sociais na escola. Sem dúvida, na relação pedagógica ele é um aprendente, mas na conjuntura de uma necessária e constante troca em torno da qual se sustenta seu desenvolvimento subjetivo.

A EMERGÊNCIA DA SUBJETIVIDADE NO ESPAÇO DAS RELAÇÕES SOCIAIS: O AMBIENTE ESCOLAR EM EVIDÊNCIA

As relações sociais na escola são o contexto no qual acontecem diferenciados processos entre pessoas, os quais possibilitam não apenas o aprendizado, mas, além dele, o processo de constituição dessas pessoas. Esse é o conceito básico da Psicologia Histórico-Cultural, (Vi-

gotski, 1998), que assume o social como fundante na constituição de nossa humanização. Os anos passados na escola são tempos de convivência e extremamente valiosos, e muitas vezes definidores de constituições subjetivas das diferentes pessoas que ali atuam.

É bastante complexo seguir ou acompanhar o processo de constituir-se como pessoa, mas, pelo referencial teórico que nos sustenta, a Teoria da Subjetividade de González Rey (1997, 2002), podemos perseguir a busca de evidências da produção de diferentes sentidos subjetivos que dão caminhos para compreender a força de determinados eventos para a pessoa. Assim, é possível identificar que os sentidos subjetivos produzidos podem impactar uma configuração subjetiva que por definição está em constante movimento, pois que se produz na intercorrência das vivências e experiências marcantes que vão se articulando e constituindo cada pessoa no seu curso de vida (González Rey, 1997, 2002).

A Teoria da Subjetividade é o foco nesse evento; suas categorias teóricas já estão na pauta das diferentes discussões, e não haveremos de repeti-las aqui, mas faremos o uso delas na explicitação necessária quando isso nos ajudar em uma argumentação tendo em vista advogar as possibilidades de interface entre a Teoria da Subjetividade e a Educação.

Para cumprir essa argumentação, mostraremos alguns aspectos das relações sociais que se projetam impactando configurações subjetivas que se organizam nos espaços educacionais. Podemos identificar que essas configurações subjetivas se organizam e se manifestam desde as circunstâncias menos formalizadas até aquelas altamente formatadas, tal como acontece nos processos de escolarização em que a aprendizagem escolar é o foco das atenções.

Para explorar os contextos e as dimensões da constituição da subjetividade considerando as relações sociais nos momentos educacionais na escola, intentamos focalizar alguns aspectos que, mesmo que muito inter-relacionados, na medida da complexidade e inseparabilidade de produções subjetivas, podem ser considerados na nossa argumentação na ideia de alcançar os objetivos do tema que trazemos para discussão. Assim, faremos essas considerações por meio de cinco subtemas que nos pareceram permitir uma abordagem do foco de discussão pretendido. São eles: os processos comunicativos nas suas formas de expressão verbal e não verbal; as relações de confiança e criação de vínculos, inserindo concepções e crenças nas possibilida-

des dos estudantes que se tornam condições para o investimento neles; as formas de expressão dos estudantes, que podem apresentar os mais variados sentidos subjetivos quando surgem enfrentamentos, conflitos e sentimentos de menor valia, ou, por sua vez, que podem alicerçar o desenvolvimento da autonomia, da autoria e a produção de conhecimento, situações essas que podem criar condições e favorecer o aparecimento do aluno como sujeito da aprendizagem; as condições pelas quais as relações entre professores e alunos criam possibilidades de investigação das necessidades pedagógicas deles, tendo em vista uma intervenção mais singularizada; e, ainda, os aspectos das relações sociais que se projetam para a configuração da subjetividade social dos grupos considerados.

Nessa organização intentamos seguir nossa discussão.

OS PROCESSOS COMUNICATIVOS E SUAS FORMAS DE EXPRESSÃO VERBAL E NÃO VERBAL

Queremos considerar os processos comunicativos incluindo as diferentes formas de comunicação verbal e não verbal que incluem contradições entre o dito, o feito, o pensado e o sentido, e que podem ter o seu curso, muitas vezes, carregado de intenções não declaradas por quem as proferiu, ou, por outro lado, recebidas de forma bastante particular em relação àquilo que foi antes a intenção do comunicador. Não precisamos alcançar a Teoria da Comunicação para dar conta do que queremos expor, pois nos enveredamos para alicerçar nossa argumentação na Teoria da Subjetividade. Assim, os conceitos dessa teoria nos apoiam para identificar que os processos de comunicação se desenvolvem carregados de sentidos subjetivos e se propagam seguindo direções diversas, muitas vezes sem possibilidade de controle, uma vez que as produções subjetivas são bastante complexas.

Em um processo comunicativo podem acontecer conflitos relacionais difíceis de serem revertidos ou mesmo contornados. De outra forma, mesmo que ele aconteça de forma harmônica, será preciso um esforço grande dos interlocutores para confirmar suas intenções, explicitar suas convicções e comunicar suas expectativas. Pode-se construir um caminho comunicativo sem obstruções, mas, ainda assim, sentimentos e emoções tomam seus rumos e ancoram a produção de sentidos subjetivos que podem ser agregadores da situação

em foco para o enriquecimento do tema em pauta, ou podem ganhar outros rumos. O esforço da compreensão mútua haverá de ser buscado continuamente.

Assim sendo, surgem perguntas: e na sala de aula, como isso acontece? Será que aquilo que o professor ensina ou discute chega aos alunos na total convergência com aquilo que ele planejou? O que se interpõe para que os processos de comunicação não se realizem como esperado?

Dessa forma, tanto os conteúdos explícitos aparecem nos momentos de ensinar e aprender como rondam muitas interpretações no mundo subjetivo de cada um. Uma série de interrupções e de associações produzidas subjetivamente podem se distanciar das aprendizagens que foram intencionalmente provocadas.

Talvez tenha brotado daí a necessidade de provas como avaliações da aprendizagem, pois a dúvida se impõe: será que o estudante aprendeu, de fato, aquilo que o professor ensinou? Será que ele é capaz de mostrar isso? Surge então a prática de conferir o que foi aprendido, o que traz o foco para os resultados, chegando a importarem pouco os processos percorridos.

Nessa perspectiva, o processo comunicativo é um desafio, pelo modo como sentidos subjetivos se projetam para as relações que sustentam as situações de ensino-aprendizagem. Não há dúvida de que se devem evitar os caminhos turbulentos, mas talvez fosse interessante e importante conhecer mais profundamente o que acompanha o processo comunicativo no curso das relações estabelecidas.

A comunicação educativa vem sempre acompanhada de falas, gestos, olhares, tom e altura da voz, inflexões de ênfases que acompanham os processos de ensinar e aprender e dão muitas possibilidades interpretativas, isso porque leva às várias produções de sentido subjetivo no âmbito da relação pedagógica estabelecida. Exemplo disso apareceu inúmeras vezes em pesquisa realizada (Tacca, 2000), na qual a todo momento eram comunicadas informações subliminares contornando a realização de atividades. Assim foram registradas falas do tipo: “Se você leu mas não o fez com atenção suficiente pra guardar na memória nada sobre ele, então você pode voltar no texto e pesquisar” (Tacca, 2000, p. 171), ou, “Não tem jeito mesmo não é João, o nh ali oh, sempre é fatal, quando aparece o nh.....” (Tacca, 2000, p.114). Essas expressões e verbalizações vão cumprir uma função, pois geram um impacto na pessoa a quem se dirige o comentário. Podemos dizer

que em episódios com esse cunho de crítica à pessoa ficam estabelecidos os limites relacionais, e comumente aparecem as manifestações de nervosismo, timidez, submissão ou então de rebeldia, ironia e provocações que vão situar as relações estabelecidas.

Segundo González Rey (1995), o sistema de comunicação da pessoa começa a desenvolver-se muito cedo. Desde o nascimento a criança vivencia seu meio social e dá um sentido psicológico às pessoas que participam de seu dia-a-dia. Já existe um processo relacional, vinculado às necessidades dos diferentes momentos, que é marcado por emoções diferenciadas e que conduzem ao estabelecimento de vínculos especiais com cada pessoa que está à volta da criança. Estas relações, a cada dia, vão se tornando mais amplas e complexas e participando ativamente da constituição do sujeito. A comunicação também se amplia, se desenvolve e se constrói a partir do próprio processo relacional, no qual a pessoa é essencialmente ativa, dando continuamente sentidos subjetivos diferentes aos elementos presentes no contexto. Nesse movimento pessoal, ela pode não ter consciência dos fatores que se apresentam como mais relevantes para o seu desenvolvimento, mas eles estão presentes de forma atuante, exercendo importante papel em todo esse processo.

Assim sendo, a comunicação poderá levar ao desenvolvimento subjetivo e, para isso, será aberta e estará a serviço do enriquecimento mútuo, sem favorecer relações de submissão, subordinação ou de domínio autoritário, que excluem a reciprocidade básica para a constituição do sujeito. O diálogo, um momento específico da comunicação que pressupõe dizer o que se pensa, mas, sobretudo, ouvir o que o outro tem a dizer e se implicar com isso, envolve oportunidades e possibilidades das pessoas nele envolvidas de se expressarem igualmente nas negociações dentro da situação vivenciada.

Tendo assim, como pano de fundo uma história de relações vividas os processos comunicativos vão se configurando, podendo haver manifestações que se produzem de forma recorrente, enquanto outras se apresentam como novidade, fruto do momento vivido. Nervosismo, timidez, rebeldia ou submissão serão produtos, e sentidos subjetivos serão produzidos a partir dos processos interativos, acompanhados das experiências anteriores, havendo uma sustentação nas formas de comunicação historicamente estabelecidas.

Todos os cuidados devem ser tomados para que os processos comunicativos que embalam as relações e interações cotidianas criem

oportunidades para o estabelecimento da confiança mútua, o que nos interessa de perto.

AS RELAÇÕES DE CONFIANÇA E A CRIAÇÃO DE VÍNCULOS:
CONCEPÇÕES E CRENÇAS NAS POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO
SUBJETIVO DE ESTUDANTES

Ao argumentar sobre o espaço dos processos comunicativos como pauta das relações estabelecidas, torna-se imediata a ideia de que será este o canal para o desenvolvimento da confiança mútua, que tem seu suporte na criação de vínculos afetivos, o que se torna valioso para o desenvolvimento subjetivo. Caso não seja essa a perspectiva, a direção contrária poderá ser o envolvimento em conflitos, os distanciamentos que dificultam um clima propício para o alcance de objetivos convergentes na escola. A rebeldia, a indisciplina, as queixas são frutos de circunstâncias relacionais nas quais o vínculo e a confiança mútua estão desgastados, e em que os motivos para a aprendizagem perderam-se pelo caminho.

A relação de confiança implica a valorização e a compreensão mútuas. Nas situações que envolvem o aprender, torna-se inevitável a ideia de que uma falta, um equívoco, uma falha faz parte do processo, e que analisar e compreender a situação ou o caminho tomado implica uma aprendizagem mais aprofundada, pois se domina e se controla o que levou ao erro e o que pode levar ao conhecimento pretendido. Esse trânsito se consegue pela ajuda colaborativa, que viabiliza o pensamento motivado. Para o aluno implica, ainda, perder o medo de errar, o que aprisiona sua ação, imobilizando-o e impedindo-o de realizar tentativas e de alcançar as condições para se tornar sujeito de sua aprendizagem. A confiança mútua acaba sendo o canal que deságua na autoconfiança como uma força subjetiva que possibilita o ganho de autonomia de ação ou a condição para a busca da ajuda necessária. Na condição de sujeito aparece a força, a atitude pessoal para encarar o não saber e percorrer um caminho possível ou criar uma circunstância que permita chegar ao domínio daquilo que se constitui como um desafio. A cumplicidade e a confiança permitem criar condições para o pensar motivado e para percorrer com mais descontração e determinação os processos que se mostram mais difíceis, possivelmente por serem mais complexos.

A construção de vínculo sustentando a configuração subjetiva foi possível de ser identificada no trabalho de Sousa (2017), que relatou um episódio de pesquisa em que testemunhou a circunstância de distanciamento entre uma professora e seu aluno. Essa professora relatou o conflito que viveu com o aluno, indicando que não tinha com ele um bom relacionamento. Ela diz: “Ele fazia de tudo pra poder me irritar [...] na maior parte das vezes ele me enfrentava “não vou copiar isso, não gosto de você, não quero” [...] E certa vez ele me irritou tanto [...], e eu fiquei muito chateada, saí de sala de aula chorando, falei que não ia dar mais aula para aquele menino” (Sousa, 2017, p.75).

A autora indica que, no entanto, a professora tenta encontrar uma solução e se aproxima do aluno quando percebe nele algumas potencialidades, e decide conversar, pedindo para que pudessem se relacionar melhor e que ele fosse mais atencioso e ativo nas aulas. Além disso, parece que foi nesse momento que ela passou a notar o aluno como uma pessoa, percebendo nele qualidades e até elogiando-o, ao que ele correspondeu de forma imediata. Ela explicita:

Então assim, concordamos e entramos nesse acordo. Ele passou a prestar atenção nas minhas aulas e eu passei a notar também que ele tinha certa liderança, muito positiva, em relação aos alunos. Então quando ele queria levar os alunos pra fazer bagunça, ou irritar um professor, ele conseguia, mas também quando ele queria levar os alunos a prestarem atenção na aula, a estudar, ele conseguia (Sousa, 2017, p.76).

Ao perceber isso, estrategicamente a professora passou a pedir a colaboração do aluno, a conversar mais com ele, a lhe dar mais atenção. Ainda, ao notar que o aluno gostava de cantar, ela deu espaço para ele se apresentar, o que o deixou feliz. Ao mudar seu status diante da professora, o aluno controlou sua agressividade iniciando um vínculo afetivo que permitiu bons frutos nas relações, fazendo-se notar mudanças também na aprendizagem. A professora, ao buscar alternativas para a resolução dos conflitos, criou canais de comunicação e construiu vínculos afetivos, tornando-se, assim, implicada em um processo pedagógico que mudou o ambiente, possibilitando a produção de novos sentidos subjetivos e novo enlace com o processo de aprendizagem.

Outra situação interessante que ilustra uma situação de confiança mútua vem de um outro caso de pesquisa (Batista; Tacca, 2011), quando, em uma atividade desenvolvida, uma das pesquisadoras atendia uma aluna no momento em que ela deveria escrever uma série de palavras para cumprir uma atividade proposta. Ao entrar na relação de ajuda com a aluna, a pesquisadora começa a lhe fazer perguntas e a induzi-la às respostas que a ajudariam na escrita das palavras. Com esforço pessoal e com a ajuda recebida, a aluna ia avançando, mesmo que de forma lenta. Ao perceber as tentativas que estavam em processo, a professora se aproxima, mas não se detém para acompanhar o processo e, de forma rápida, verbaliza: “Não precisa escrever não, ela não dá conta, ela ainda não aprendeu essa letra, ela tem dificuldade, não precisa nem tentar. Ela não conhece a família do ‘L’” (Batista; Tacca, 2011, p.147-p.148). A pesquisadora não se importou com os comentários e prosseguiu a relação de ajuda com a menina, de forma que ela acabou sendo capaz de escrever as cinco palavras incluídas na atividade. A ajuda recebida fez com que ela fosse se entusiasmando e prosseguindo aos poucos, e terminasse o que havia sido proposto. Diante disso, a aluna mostrou um sorriso de felicidade por ter sido bem-sucedida e isso foi percebido pela professora, que, ao olhar o resultado, verbalizou sua dúvida se teria sido a aluna mesma a realizar tal façanha. Nesse momento, a aluna olha para a pesquisadora e diz: A gente sabe, né? ... A gente sabe que fui eu que fiz” (Batista; Tacca, 2011, p.148), desconsiderando ou não se deixando envolver pela desconfiança que apareceu na avaliação da professora. Esse fato nos impele a considerar que a falta de confiança de um lado e a demonstração de confiança de outro eram duas forças que se opunham, e que a criança, ao ser bem-sucedida, ganhou segurança e se posicionou de forma mais autônoma, dando indícios de que tinha possibilidade de ser sujeito de sua aprendizagem. Ela afirmou confiante ter sido ela a autora da atividade realizada e saiu radiante da situação. É razoável acreditar que essa criança poderia se desenvolver com mais sucesso em sua aprendizagem se uma relação de confiança estivesse fortalecendo sua subjetividade individual.

Acreditar nas possibilidades de aprender dos estudantes torna-se, assim, uma das condições para o desenvolvimento subjetivo, que se propõe que seja o objetivo maior da ação educativa.

Tanto os processos comunicativos como as relações de confiança, como já foi anunciado antes, são circunstâncias em que a manifestação de sentidos subjetivos preenche os espaços pedagógicos.

Como unidade da subjetividade, os sentidos subjetivos aparecem como uma produção que envolve tanto uma dimensão simbólica quanto emocional. A dimensão simbólica é definida (Mitjáns Martínez; González Rey, 2017) como uma produção que não se reduz ao cognitivo, pois expressa o caráter gerador da subjetividade, que está além de um processamento de informações. Nos sentidos subjetivos não se encontram separados os aspectos simbólicos e emocionais: “a inseparabilidade entre intelecto, fantasia e imaginação expressa o caráter subjetivo da operação intelectual” (Mitjáns Martínez; González Rey, 2017, p.56). A forma como a pessoa vivencia suas experiências de aprendizagem faz gerar processos subjetivos que se produzem na dinâmica da configuração subjetiva, que se organiza no momento da ação. Assim, o estudante, em sua aprendizagem, está continuamente retomando e produzindo emocionalidades na confluência de processos simbólicos que participam da configuração subjetiva da ação que emerge e que toma forma na produção de sentidos subjetivos, tendo em vista as especificidades do momento de aprendizagem. Aspectos emocionais se misturam com aspectos cognitivos que, configurados subjetivamente, se presentificam nas experiências estudantis.

Indica González Rey (2011, p.58-59);

A criança leva para a sala de aula toda a rede de sua vida social que aparece de forma singular na configuração subjetiva que se constitui no seu processo de aprendizagem. Essa configuração subjetiva pode facilitar ou dificultar a condição produtiva da criança nesse processo, mas não como influência externa e a priori que a determina, e sim como organização subjetiva do próprio processo. As alternativas que a pessoa gera no processo de aprender são momentos da processualidade da configuração subjetiva da aprendizagem.

Identificamos, assim, que a configuração subjetiva na rede de sentidos subjetivos que produz é, precipuamente, uma produção que se

expressa nas relações sociais e ganha expressivo valor na relação professor-aluno.

Nessa conceituação, diferentes exemplos aparecem procedentes de situações de sala de aula, nas quais a produção de sentidos subjetivos faz parte de construções interpretativas das pesquisas realizadas (Souza, 2017; Passos, 2017; Batista; Tacca, 2011; Tacca, 2008).

A pesquisa de Passos (2017), um estudo sobre adolescentes em situação de vulnerabilidade social, permitiu evidenciar que a configuração subjetiva na ação de aprender de uma aluna transitava pelos infortúnios de sua história de vida. Ela viveu o abandono familiar, tendo sido, por isso, encaminhada para um abrigo social com a irmã. A situação de adoção que se seguiu, no entanto, não lhe trouxe o sentimento de aceitação. Ela produz sentidos subjetivos relacionados à carência afetiva e em que aparece a necessidade de acolhimento, de pertencimento. Ao completar frases, ela expressa: “Me sinto bem quando... *alguém que eu gosto fica perto / Fico triste quando... estou sozinha/* Eu me sinto melhor quando as pessoas.... *me dão carinho /* Eu gostaria que meus pais... *tivessem mais tempo para mim*” (Passos, 2017, p.78, grifos nossos). Outro abandono aconteceu vindo da irmã, que após uma briga deixou a família de adoção e não voltou mais. A menina evita falar do fato e disfarça sua solidão. No entanto, ela a expressa ao completar uma frase: “*Meu passado... Não gosto de lembrar*”. Ao ser questionada, ela completa: “Por que não gosto? Porque é tipo assim, em todos os meus passados só tinha a minha irmã entende... Aí para não ficar lembrando porque a saudade vai batendo né, aí eu não gosto de ficar lembrando.” (Passos, 2017, p.74, grifos nossos).

Soma-se a isso o fato de que a adolescente desenvolveu uma baixa estima. Ela não gostava de sua aparência, dizia que era feia e que ninguém gostava dela e se expressava no registro de seu diário da seguinte forma: “Olá meu querido diário, [...] tenho 14 anos eu gosto do W. só que ele não gosta de mim porque eu sou feia, mas um dia eu sei que eu vou ficar bonita” (Passos, 2017, p.87). Em outra passagem diz: “...o mundo gira né eu vou tentar me arrumar pra ser bonita, ao menos bonitinha né?” (Passos, 2017, p.88).

A produção subjetiva da menor se apresenta também nas outras relações que estabelece na escola, pois briga muito, sendo vítima de bullying, e diz que fica triste quando alguém a xinga. Xingar, para ela, é dizer que ela é feia. Assim, suas relações são conturbadas com colegas

e professores. Ela mesma indica: “Hoje na escola foi péssimo, o L. me bateu, ele parece que é doido, ele não sente a dor dos outros porque ele dá murro, chuta, taca a mochila em mim... [...]. eu presto pra ser uma infeliz, eu nunca vou ser feliz na minha vida!” (Passos, 2017, p.88)

Dessa forma, a agressividade ronda praticamente todos os espaços relacionais da aluna. Os professores fazem muitas queixas e a direção da escola registra: “muitos professores já vieram reclamar para mim e eu já reparei... é aquela atitude irônica.... É mais que enfrentar, é ironizar, é debochar” (Passos, 2017, p.86). Fica sempre a constatação de que os sentidos subjetivos fornecem os indícios nas explicações que se pode tecer sobre as configurações subjetivas assumidas.

Se foram as relações sociais que criaram tantos impedimentos e frustrações, pode-se inferir que também seria por elas que se alcançaria um movimento subjetivo, fazendo com que novas configurações se constituíssem no momento da ação de aprender. Assim aconteceu com a aluna, pois foi por meio de outro ângulo de observação que dois professores situaram-na em termos de suas possibilidades de aprender e tiveram bons resultados. Um deles relata:

Não observei dificuldade dela no conteúdo que eu ministrava [...] então eu acho que muito dessa não dificuldade do nosso trabalho ocorreu em função de ser uma aula mais descontraída, com mais brincadeiras, mais lúdica [...] Sempre que ela se manifestava em sala de aula ela demonstrava ter um conhecimento, ter pegado muito bem o assunto, ela discutia, dava a opinião dela... (Passos, 2017, p.92).

Foi a professora de Português que conseguiu fazer a aluna atingir o seu máximo, fazendo com que ela vivesse um momento em que se sentiu valorizada e exaltasse em sua alegria: “Eu tirei a maior nota da sala... Valia 3 e eu tirei quase 3, o resto tudo tirou 1 entende? Então a minha foi a maior... A professora colocou assim ‘Arrasou, parabéns, você está indo muito bem!!!’”. (Passos, 2017, p.93). Nota-se aí um importante momento de valorização da aluna, que se vincula, indubitavelmente, à possibilidade de seu desenvolvimento subjetivo.

Em conversa sobre o acontecido, a menina explica sua relação com a professora: “Ah, é o jeito dela, ela tem um carinho pelos alunos, é mó legal, gente boa. Ela se preocupa demais com nós!” (Passos, 2017, p.93). Evidencia-se aqui também a construção do vínculo, um

dos aspectos que foi antes evidenciado e que se mostra alicerçando uma produção de sentidos subjetivos positivos em relação à professora e à aprendizagem. Ao ser novamente questionada sobre o porquê de seu bom desempenho, ela expõe: “Sabe que eu não sei, lá do jardim 1 até o quinto ano eu era superinteligente, nunca reprovei... aí só foi chegar no 6º ano e eu comecei a reprovar. [...] é que às vezes a gente é inteligente, mas não se esforça” (Passos, 2017, p.93). Percebe-se uma nuance de um posicionamento de maior responsabilidade pessoal da aluna, mas é claro que isso acontece apenas na relação com a professora que ela aceita, pois gera nela uma produção subjetiva de valor: “porque ela não quer ver a gente reprovado, quer ver a gente passar de ano para a gente ser alguma coisa no futuro” (Passos, 2017, p.93). Essa exortação é comum entre os professores. A diferença então passa a ser de qual professor ela vem.

O estudo de Sousa (2017) coincide com o que já foi explorado até aqui. Os espaços relacionais criados mostraram as produções subjetivas de alunos envolvidos em um grupo de apoio à aprendizagem, comandado por uma profissional de saúde. Nas sessões acompanhadas, a pesquisadora pôde perceber que o envolvimento de cada participante estava anunciado pelas diferentes produções de sentidos subjetivos que apareciam nos momentos da interação grupal. Essas produções vinham do histórico de suas vivências que se reproduziam naquele espaço interativo que dava oportunidade para elas se revelarem.

Entre eles, participava do grupo uma estudante que vivia uma situação familiar de pouco prestígio, sendo recorrente sua intenção de chocar os colegas e professores, o que denunciava sua insegurança nas relações afetivas. Da mesma forma, eram produzidos sentidos subjetivos em torno da família, dos amigos, aparecendo o medo de estar só. A pesquisadora destaca que havia a manifestação de sentidos subjetivos relacionados ao abandono, com “um indicador de que a necessidade de afeto e atenção se mascaravam em uma postura corajosa, defensiva e preocupada, a fim de manter as pessoas próximas a ela, o que se relaciona com o desejo de atenção e de mostrar que é capaz” (Sousa, 2017, p.118). Convergente com essa análise interpretativa, há a expressão da aluna: “Quando alguém fala que vai me bater, eu falo que não tenho medo de ‘perua’ e nem ‘periguete’. Quando falam que vão me bater, eu vou com meu ‘bonde’. Eu tenho muitos amigos grandes” (Sousa, 2017, p.117). Há uma necessidade incontestável de proteção e de

pedido de ajuda que pode estar além da situação concreta vivida. São sentidos subjetivos que se manifestam vindos de diferentes situações e de diferentes formas.

Esses conflitos e emocionalidades diversas ganham uma dimensão contundente na conjuntura dos processos de aprendizagem. Essa constatação ajuda a entender como o aluno que está na sala de aula se constitui continuamente em configurações subjetivas muito mais complexas do que pode estar sendo considerado por quem comanda a ação educativa.

AS RELAÇÕES SOCIAIS E A POSSIBILIDADE DE
INVESTIGAÇÃO DAS NECESSIDADES PEDAGÓGICAS DO ALUNO:
A INTERVENÇÃO DOCENTE SINGULARIZADA

A intervenção pedagógica é um tema de muita relevância quando se intenta promover a aprendizagem de qualquer aluno, seja ele considerado competente ou visto como enfrentando interposições no seu processo de aprendizado. É muito comum que as descontinuidades no aprender sejam vistas pelo lado do aluno, ou seja, sejam interpretadas como dificuldades que ele apresenta. Em trabalhos anteriores (Tacca, 2009, 2017) temos nos posicionado no sentido de identificar que os conteúdos não aprendidos na escola não se explicam pela simples consideração da existência de dificuldades do aluno, pois a aprendizagem, como uma função complexa, pode ter muitas configurações e explicações tendo em vista os caminhos que percorre. Assim sendo, uma teoria cujo foco esteja na complexidade da aprendizagem vista na conjuntura de processos subjetivos passa a ter um valor incomum porque pode alcançar teorizações que colocam dúvidas sobre o que vem sendo explicado sobre as dificuldades de aprendizagem. Nessa linha de pensamento, importa muito considerar nas práticas docentes como o professor produz e seleciona estratégias tendo em vista realizar suas intervenções pedagógicas junto a um grupo sempre bastante diferenciado de estudantes que frequenta uma turma, seja qual for o nível ou modalidade de ensino.

A intervenção pedagógica se estabelece como efetiva se ela estiver coordenada com os interesses, as necessidades e as motivações dos aprendizes. Nesse sentido, uma função da ação docente é procurar conhecer essas condições para poder atuar indo ao encontro do

aluno. Só na interação com os alunos, por intermédio de um diálogo construtivo, será possível que o professor compreenda os processos singulares que se tornam direcionadores da aprendizagem. Segundo a Teoria da Subjetividade, isso significa identificar a produção de sentidos subjetivos que se expressam nos estudantes nos momentos de interação com o professor, exigindo sensibilidade e perspicácia e uma contínua investigação do caminho que o aluno está trilhando. Uma observação acurada, unida a perguntas argutas que permitam ao aluno perceber a si próprio, refletindo sobre o que realiza e processa, permite também ao professor se situar no processo. As convergências e divergências explicitadas ajudam na verbalização e nas manifestações subjetivas que dão pistas para o professor descobrir os caminhos que também devem tomar suas intervenções pedagógicas. Essa será sempre uma via que permite criar vínculos e ir ao encontro da compreensão dos sentidos subjetivos que apoiam a aprendizagem. Nessa explicitação, a dificuldade de aprendizagem não se apresenta, pois o que se registra é uma particularidade que indica a necessidade de um acerto de caminho por meio de um investimento certo. Esclarecido ou identificado o rumo a ser tomado, torna-se fácil explorar sua sequência e ajustar o que ficou equivocado. Esse é o caminho para o desenvolvimento subjetivo, pois um processo didático permite o avanço da aprendizagem de forma mais consciente e autônoma.

Exemplo dessa abordagem aconteceu em projeto de pesquisa desenvolvido com um grupo de pesquisadores (Tacca, 2017), quando se procedia à intervenção pedagógica com alunos indicados como encontrando dificuldades para aprender. A proposta da pesquisa incluía o atendimento das crianças para uma intervenção pedagógica que se alicerçava na investigação dos seus motivos e necessidades, investindo numa relação de confiança, na criação de vínculos que almejavam fazer com que a criança também ganhasse confiança no seu potencial de aprendizagem. A intervenção pedagógica, assim, progredia apoiando o desenvolvimento subjetivo dos estudantes, criando-se condições para sua aprendizagem efetiva, uma vez que se realizava uma ação de ajuda baseada em sua singularidade constitutiva. Nessa perspectiva de ação, as relações sociais eram o apoio para se projetarem as possibilidades de aprendizagem.

Em uma atividade interventiva, reinava a descontração com a proposta de um jogo organizado por uma professora, o que foi relatado

pela pesquisadora (Ferreira, 2013), identificando que naquele ambiente as crianças eram atendidas de forma a receberem atenção e ajuda de acordo com sua singularidade. A atividade incluía um certo nível de tensão, na medida em que as crianças estavam divididas em dois grupos e deveriam competir entre si ao responderem às questões sorteadas. Cada um tinha a sua vez. Aconteceu que na vez de uma delas foi sorteada uma questão em que aparecia o desenho de um grupo de crianças perfiladas, que constituíam um grupo de jogadores de futebol, tendo em sua camisa um número e um nome de identificação. A questão pedia para que os nomes dos jogadores fossem escritos na ordem do maior para o menor. O aluno da vez inicia a atividade de forma imediata, sem demonstrar inquietação, mas o seu resultado fica identificado como não correspondendo ao esperado, ou seja, estava errado. A professora que acompanhava a execução da atividade pelo aluno ficou surpresa com o seu desempenho e, cismada, resolveu perguntar: “Como é que você chegou a esse resultado?” De forma rápida, ele responde: “Eu medi os jogadores e coloquei por ordem de tamanho”. Nessa pergunta ficou esclarecido o caminho que tomou a interpretação da questão. Certamente, quando leu do maior para o menor, o aluno não se ateu à referência quanto ao número indicado na camiseta, e se fixou no tamanho dos jogadores, pois cada um estava desenhado com características físicas diferentes, inclusive a altura. Assim sendo, foi possível à professora direcionar a atenção do aluno para o que vinha expresso no comando da questão. Dessa forma, não cabia uma explanação de conteúdo ou sobre a ordem crescente e decrescente dos números, que não se constituía em dúvida para o aluno.

Esse exemplo simples nos ajuda a argumentar que acompanhar o aluno e estar atento àquilo que constitui seus processos simbólicos e sua produção de sentidos subjetivos é aspecto diferencial para o planejamento e o desenvolvimento da intervenção pedagógica. Isso vai ampliar o âmbito de atuação do docente, que ganha contornos muito além de identificar os resultados certos ou errados em si. O diálogo a ser instaurado vai se direcionar para compreender processos e não apenas para avaliar resultados, permitindo ao professor atuar acompanhando o fluxo das manifestações simbólico-emocionais dos alunos no processo de aprendizagem e, nesse processo, sua ação se torna mais efetiva.

A sala de aula tem sempre o coletivo recebendo a atenção docente, mas há de se cuidar das particularidades constitutivas dos

alunos nas situações de aprendizagem. Nessa questão, torna-se importante trazer o foco para a subjetividade individual e social dos agrupamentos escolares.

AS RELAÇÕES SOCIAIS E A CONFIGURAÇÃO DA SUBJETIVIDADE
INDIVIDUAL E SOCIAL DOS GRUPOS NO COTIDIANO ESCOLAR

A sala de aula, composta por um grupo de alunos com o seu professor, é caracterizada por um tipo de relação social que dirige a convivência e indica a todos quais os movimentos adequados, desejáveis, permitidos ou que devem ser evitados. São, por assim dizer, os acordos que dirigem as ações. Essas negociações podem ser anunciadas muitas vezes claramente, com indicações precisas, mas, de outra forma, podem também transitar de forma implícita, sem verbalização, e até mesmo ser inconscientes. Essas alterações acontecem na circunstância das pessoas que entram em relação, e na especificidade do lugar que habitam. Assim é que um grupo de alunos tem uma determinada configuração relacional entre si e com determinado professor, e outra configuração aparece na relação com outro docente. A Teoria da Subjetividade, (González Rey, 2002) explica que essa variabilidade indica que no âmago das relações há continuamente a manifestação de uma subjetividade social, que transita sustentada pela subjetividade individual. A subjetividade social se manifesta na conjuntura das subjetividades individuais das pessoas que entram na relação.

A subjetividade social da escola organiza-se no devir de suas atividades cotidianas nas formas de relação entre os professores, no funcionamento da organização escolar, no comportamento da comunidade em que a escola está inserida, nos diferentes grupos de alunos e suas formas de integração, no seu caráter de pública ou privada e nas relações professor-aluno, na relação escola-família etc. (Mitjans Martínez; González Rey, 2017, p.89-90).

A importância dessa conceituação está na indicação de que muitas possibilidades de aprendizagem podem acontecer na conjuntura da configuração da subjetividade social que constitui um grupo. Um grupo que se nutre de sentidos subjetivos que resultam em contraposições, competitividade, críticas impiedosas, bullying e conflitos pode levar

os seus componentes a um clima relacional de medo de se expor pelo medo de errar, angústia ao enfrentar desafios e tantas outras emoções que podem enfraquecer os processos de aprendizagem.

Por outro lado, como já indicado anteriormente, as relações de confiança, cumplicidade e colaboração mútua, quando configuram a subjetividade social, podem levar a uma dinâmica de enriquecimento dos momentos de aprender. A liderança docente é elemento diferenciador na subjetividade social que se manifesta em um agrupamento estudantil. O professor é um eixo sustentador das relações sociais em uma sala de aula, e não podemos negar sua responsabilidade nem deixar de indicar que sua constituição subjetiva, pessoal e profissional gera elementos diferenciadores na conformação dos grupos constituídos por ele. Por isso, devemos cuidar de forma exclusiva de sua formação e de sua constituição como pessoa e profissional.

González Rey (2002) expõe que há uma interdependência entre a subjetividade individual e a social. Em um agrupamento, essa inter-relação faz com que haja movimento e marcas que caracterizam essas duas dimensões. Podemos exemplificar essa conjuntura tendo por princípio diferentes situações observadas, mas citamos aqui o acompanhamento de um grupo de estudantes e seu professor (Tacca, 2008), em que percebemos de forma muito particular um aluno que manifestava uma configuração subjetiva em que aparecia a timidez, o receio de ser observado mais de perto, encolhendo-se e emitindo uma voz muito baixa caso não conseguisse evitar uma pergunta do professor. Nesse caso, era evidente sua angústia quando trançava as mãos e abaixava a cabeça, demonstrando que não queria ser notado, não queria que fosse denunciado o seu não saber diante do grupo caso não fosse bem-sucedido em uma atividade. Sua subjetividade individual levava as marcas dos descompassos de sua família, das dificuldades financeiras dos pais, o que o fazia ser criado pela avó. Eram sentidos subjetivos de diferentes procedências que estavam em manifestação. Nessa circunstância, ele aparecia isolado no grupo de alunos e permanecia assim também no recreio; com esse posicionamento, não era valorizado pelos colegas. Isso se evidenciava na hora das brincadeiras e dos jogos, como no futebol, para o qual ele não era chamado ou não era a preferência na escolha quando se formava um time. Aparecia, assim, uma interdependência de situações, pois se ele pouco jogava, com isso pouco desenvolvia suas habilidades e continuava pouco lembrado e isolado. Na subjetividade social do gru-

po, o jogador deveria ter iniciativa, ser habilidoso, decidido e rápido para ser valorizado, características que ele acabava não desenvolvendo. O líder ou o mais popular do grupo fatalmente haveria de ser bom de bola e, melhor ainda, se fosse bom na escola. Na medida em que aquele estudante não cumpria as exigências para a participação plena no grupo, permanecia em evidente insegurança e produzia sentidos subjetivos levavam a um sentimento de menor valia, o que pouco contribuía para o seu fortalecimento no aprendizado, quer fosse nas brincadeiras ou na sala de aula. A interpretação dessas manifestações dos grupos torna-se importante ferramenta do trabalho do professor

Uma outra situação ilustrativa vem da ideia inusitada de um outro aluno, participante de pesquisa, que também parecia querer se isolar e se proteger do grupo e, então, propôs que as carteiras deveriam ser fechadas pelos lados; assim, segundo ele, não iria fazer bagunça: “Eu ia preferir ficar dentro da caixinha fazendo o dever de boa... Podia ter tipo assim uma caixa de papelão [...] melhor que ficar fazendo bagunça e não ficar fazendo nada”. (Passos, 2017, p.133). No entanto, a origem da sua ideia de reclusão parecia estar nas exigências que as atividades continham, fazendo com que ele se sentisse “agoniado”, situação em que negava ter dificuldade, mas que parecia se relacionar a “sentidos subjetivos em relação ao erro e à vergonha, que antecipava as situações de fracasso e funcionava como um mecanismo de defesa” (Passos, 2017, p.111). Convergindo para essa interpretação está sua expressão ao completar a frase “É fácil aprender... *quando a professora chama lá para trás e me ensina*” (Passos, 2017, p.111, grifos nossos). A professora constata: “Ele só deixa eu fazer se eu isolar ele do resto da turma, se eu colocar um outro colega perto ele já não faz” (Passos, 2017, p.113). Mostrar-se ao grupo era uma situação que o angustiava.

Os atores da sala de aula reconhecem-se uns aos outros, avaliam-se e assumem configurações subjetivas que lhes permitem a convivência social, havendo sempre valores, compromissos e realizações que devem ser observados, pois que foram negociados ou que tacitamente preenchem as expectativas da subjetividade social do grupo. Nas relações sociais na escola essa circunstância é facilmente constatada e, estando o professor consciente disso, precisaria administrar situações minimizando impactos limitadores e acentuando aqueles que agregam o grupo e criam um clima de confiança como condição para a produção de sentidos subjetivos que fortalecem as possibilidades de aprendiza-

gem e do desenvolvimento subjetivo. Nessa discussão, indica-se que o aprendizado é função do sujeito, mas isso não significa que ele exercita essa função de forma isolada, prescindindo da convivência nas relações sociais. O desenvolvimento subjetivo nutre-se individualmente de uma intensa rede de relações sociais que constituem uma subjetividade social, também configurada no âmbito das pessoas que deixam suas marcas nesses mesmos espaços de convivência. Essa análise significa que “O desenvolvimento do sujeito individual dá lugar a novos processos de subjetividade social a novas redes de relação social que atuam como momentos de transformação na relação com formas anteriores de funcionamento do sistema”. (González Rey, 2002, p.205).

O DESENVOLVIMENTO SUBJETIVO E O APARECIMENTO DO SUJEITO NA APRENDIZAGEM: ALGUMAS CONCLUSÕES

Estivemos até aqui argumentando sobre como as relações sociais acompanham os processos de aprendizagem e quisemos preencher essa discussão explorando aspectos que nos permitissem direcionar a discussão para interfaces entre a Teoria da Subjetividade e a Educação.

Segundo a Teoria da Subjetividade, a aprendizagem acompanha o desenvolvimento subjetivo, tal como conceituado por González Rey e Mitjáns Martínez (2017, p.13, tradução nossa):

O desenvolvimento subjetivo não é um processo individual abstrato, sempre ocorre dentro do sistema de relações nos quais novos sentidos subjetivos aparecem, novas integrações de sentido subjetivo ocorrem e novas configurações subjetivas emergem, marcando a presença de sentidos subjetivos dominantes no curso de uma atividade concreta.

Dessa forma, explicitam os autores que, para haver o desenvolvimento subjetivo, haverá de surgir novas configurações com novas funções e processos nas diferentes áreas da vida do indivíduo ou do grupo, podendo estar além de uma intenção consciente. Essa perspectiva deverá se apoiar na expressão dos alunos como sujeitos de seu processo educativo. Isso, como explicita González Rey (2011), corresponde a um aluno que se expressa de forma ativa, aguçando sua curiosidade, que se movimenta por uma inquietação que o faz se lançar para decifrar o desconhecido, o que, por seu turno, indica as novas configurações que

desenvolve, pois que se compromete com o processo. A sala de aula ganha outros contornos relacionais e de produção de aprendizagem.

Ao propor olhar a emergência do desenvolvimento subjetivo na conjuntura dos espaços de relações sociais na escola, estamos carregando-a de uma grande responsabilidade, e nos preocupa se ela tem consciência disso e se atua com essa visão proativa. Assim, deslocamos a função da escola da simples atribuição de difusora do conhecimento para indicá-la para cumprir outra função, que deverá desempenhar junto aos estudantes que recebe e que habitam nela por boa parte dos anos de sua vida. Deslocamos essa função ao compreendermos, pela perspectiva da subjetividade, que a aprendizagem é um processo subjetivo. Foram bastante significativas as ilustrações que trouxemos no desenvolvimento deste capítulo. Mesmo que tenhamos feito abordagens de forma separada dos aspectos constituintes das relações sociais na escola, tendo em vista o desenvolvimento do aluno em sua aprendizagem, todas elas nos fazem chegar à constatação de que os atores do espaço social escolar estão continuamente interagindo e produzindo sentidos subjetivos procedentes de instâncias diversas e vindas de tempos já vividos, e que atuar nessa perspectiva é o norte do processo educativo. A força das manifestações subjetivas brota de diferentes lugares e ressoam de forma incontrolável. No entanto, no espaço da convivência humana, temos a possibilidade de compreendê-las e atuar em consideração a elas, havendo a possibilidade de desenvolver vínculos que se apoiam em relações de confiança como suporte para desencadear diferentes trajetórias nos processos de escolarização e alcançar o desenvolvimento subjetivo.

REFERÊNCIAS

BATISTA, A. da S.; TACCA, M. C. V. R. Onde se lê deficiente mental, leia-se criança que aprende como sujeito de possibilidades. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA M. C. V. R. *Possibilidade de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência*. Campinas: Alínea, 2011. p.137-152.

FERREIRA, A. T. de J. *O brincar como possibilidade do professor conhecer os processos de aprender e pensar dos alunos que enfrentam obstáculos no processo de aprendizagem*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.

GONZÁLEZ REY, F. L. *Comunicación, personalidad y desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación, 1995.

GONZÁLEZ REY, F. L. *Epistemología cualitativa y subjetividad*. La Habana: Pueblo y Educación, 1997.

GONZÁLEZ REY, F. L. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2002.

GONZÁLEZ REY, F. L. Os aspectos subjetivos no desenvolvimento de crianças com necessidades especiais. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA M. C. V. R. *Possibilidade de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência*. Campinas: Alínea, 2011. p.47-70.

GONZÁLEZ REY, F. L.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. El desarrollo de la subjetividad: una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico. *Papeles de trabajo sobre cultura, educación y desarrollo humano*, Girona, v.12, n.2, p.3-20, jun. 2017. ISSN: 1699-437X.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F. L. *Psicología, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica*. São Paulo: Cortez, 2017.

PASSOS, R. L. “Quem me leva os meus fantasmas?”. Para além do fracasso escolar: produções de sentidos subjetivos de estudantes em situação de conflito psicossocial. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2017.

SOUSA, P. G. de. *As interfaces entre a terapia ocupacional e a teoria da subjetividade nos processos de aprendizagem*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2017.

TACCA, M. C. V. R. *Ensinar e aprender: análise de processos de significação na relação professor x aluno em contextos estruturados*. 2000. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2000.

TACCA, M. C. V. R. Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos nos processos de aprender. *Psicologia, ciência e profissão*, Brasília, DF, v.28, n.1, mar. 2008.

TACCA, M. C. V. R. O professor investigador: criando possibilidades para novas concepções e práticas sobre ensinar e aprender. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA M. C. V. R. (org.). *Complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior*. Campinas: Alínea, 2009. p.53-96.

TACCA, M. C. V. R. *A pesquisa como suporte da formação e ação docente*. Campinas: Alínea, 2017.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Parte III

Subjetividade e Saúde

Saúde mental, educação e desenvolvimento subjetivo: o trabalho voltado para uma ética do sujeito

Daniel Magalhães Goulart

INTRODUÇÃO

Este capítulo discute o valor heurístico da Teoria da Subjetividade simultaneamente para a prática profissional e para a pesquisa científica no campo da saúde mental. Especial ênfase é dada para a articulação entre saúde mental, educação e desenvolvimento subjetivo, mediante trabalho voltado para uma ética do sujeito. O contexto desta discussão remete-se aos desafios atuais no processo da reforma psiquiátrica brasileira, de modo que as reflexões teóricas tecidas neste texto são ilustradas por breves extratos de uma pesquisa de doutorado realizada em um centro de atenção psicossocial (Caps) do Distrito Federal brasileiro. Tal pesquisa, realizada ao longo de quatro anos, teve como objetivo principal elaborar um modelo teórico que apoiasse práticas educativas voltadas para o desenvolvimento subjetivo de usuários e da equipe profissional que compõe o serviço, de modo a explicar teoricamente o transtorno mental como uma configuração subjetiva e seus desdobramentos para um tratamento voltado para a ética do sujeito.

O diálogo é considerado como recurso-chave para a epistemologia qualitativa e para a metodologia construtivo-interpretativa, que sustentam esse referencial teórico (González Rey, 1997, 2003, 2005; González Rey; Mitjans Martínez, 2016; González Rey et al., 2017). Seu uso se volta para a superação do caráter instrumental dominante na pesquisa científica e nas práticas institucionais no campo da saúde mental, no qual o outro ora é visto como mero provedor de dados, ora como receptáculo de técnicas interventivas – em ambos os casos, um objeto. Nesse contexto, o diálogo é entendido como recurso primoroso

para a construção de relações permeadas por um tipo de vínculo que provoca seus atores a assumirem posicionamentos ativos e críticos no curso das dinâmicas conversacionais que caracterizam simultaneamente a pesquisa e a prática profissional a partir desse referencial.

Em relação ao contexto em pauta, embora a reforma psiquiátrica brasileira tenha se formalizado como uma referência para a Política Nacional de Saúde Mental somente no ano de 2001 (Brasil, 2001; Lancetti, 2011), ela teve início como movimento social na década de 1970 (Amarante, 1995) – momento em que floresciam no mundo diversas propostas de desinstitucionalização.¹ Tratou-se de um movimento especialmente influenciado pela Psiquiatria Democrática Italiana,² colocando-se em contraposição explícita ao modelo manicomial, de modo a enfatizar um trabalho voltado para as múltiplas formas de se relacionar com as pessoas atendidas segundo suas formas concretas de vida. Nesse sentido, a reforma psiquiátrica brasileira, desde seus primórdios, tem buscado formas de romper com a ideia de um curso natural da “doença mental”, favorecendo a emergência de “novos sujeitos de direito e novos direitos para os sujeitos” (Amarante, 2009, p.1). Nessa perspectiva, a atenção à saúde mental passa a dialogar com a complexidade constituinte dos processos humanos, demandando uma atenção profissional interdisciplinar para além dos limites do tradicional modelo biomédico³ nas áreas da saúde.

Nesse contexto, os Caps constituem a principal estratégia da reforma psiquiátrica brasileira, sendo compreendidos como serviços substitutivos aos históricos hospitais psiquiátricos. Tais serviços têm o objetivo de deslocar o centro de cuidado para fora do hospital, em direção ao território das pessoas atendidas, num processo de desinstitucionalização da pessoa em sofrimento psíquico. Embora não seja um aspecto a ser aprofundado no presente capítulo, vale ressaltar que os distintos tipos de Caps variam segundo a estrutura física, a diversidade

¹ Cf.: Foucault (1972) e Szasz (1960).

² Cf.: Basaglia (1995) e Rotelli (1994).

³ O modelo biomédico se refere ao sistema de saberes e práticas sociais que opera por meio da centralidade da categoria doença, tendo por base uma concepção mecanicista do funcionamento orgânico e a certeza do conhecimento científico (Canguilhem, 2004; Capra, 1982). Tal sistema estabelece como foco a tecnologia, a produção de diagnóstico e a fabricação de medicamentos em detrimento de outros tipos de ações terapêuticas. Nesse sentido, exclui-se do horizonte de debate as dimensões da cultura, da sociedade e da história, constitutivas da subjetividade humana.

das atividades oferecidas, a quantidade de profissionais e a especificidade da demanda (Brasil, 2004).

Desde a formalização da Política Nacional de Saúde Mental pautada pela estratégia da reforma psiquiátrica, diversas modificações na atenção à saúde mental foram promovidas, levando à problematização e à parcial superação de impasses históricos associados à reclusão e a práticas de violência contra as pessoas atendidas (Teixeira Júnior; Kantorski; Olschowski, 2009; Pande; Amarante, 2011). Diversas dificuldades e desafios, entretanto, permanecem atualmente nesse contexto.

Em trabalhos anteriores, enfatizamos o fenômeno que denominamos nova institucionalização no âmbito dos Caps (Goulart, 2013a, 2013b, 2016, 2017; Goulart; González Rey, 2016a). A nova institucionalização remete-se, por um lado, à identificação do usuário com o serviço por parte da pessoa atendida e, por outro, à constituição de sua dependência desse mesmo dispositivo. Como será posteriormente discutido neste capítulo, trata-se de uma configuração subjetiva institucional que cultiva uma atenção centrada na noção de doença mental, vista como realidade objetiva a ser combatida, a partir de um quadro mais amplo considerado como patologização da vida.

Neste capítulo, argumento que a Teoria da Subjetividade é importante não somente para oferecer outra dimensão teórica de explicação do problema da nova institucionalização, mas, fundamentalmente, para apoiar novas formas de diagnóstico e práticas profissionais voltadas para a sua superação. Ao assumir a ética do sujeito como fundamento, o trabalho com base nesse referencial pode apoiar processos educativos orientados ao desenvolvimento subjetivo tanto de indivíduos como de organizações sociais. Busca-se, assim, contribuir com a produção de conhecimento alternativa ao modelo biomédico ainda dominante no campo da saúde mental com a compreensão da saúde humana como processo complexo, interdisciplinar, para além da dimensão descritiva e sintomática de patologias.

DESDOBRAMENTOS DA TEORIA DA SUBJETIVIDADE PARA A ATENÇÃO À SAÚDE MENTAL

O estudo do campo da saúde mental tem sido abordado por diferentes ciências e alicerçado em posicionamentos teóricos diversos, de modo a se constituir em amplo campo de produção científica. A Teo-

ria da Subjetividade de González Rey (1997, 2003, 2007, 2011, 2013, 2015a, 2015b, 2016) é usada neste estudo como plataforma de pensamento para avançar em reflexões teóricas diante das formas dominantes de prática e conhecimento nesse contexto. Como afirma González Rey (2016, p.185, tradução nossa):

A subjetividade se organiza como uma configuração complexa de sentidos subjetivos que é caracterizada por um fluxo nos quais processos simbólicos e emocionais aparecem juntos como uma nova qualidade diferenciada de todos os processos que participam em sua gênese. Essas unidades simbólico-emocionais especificam o caráter ontológico da experiência humana.

Assim, a subjetividade não é um reflexo de qualquer ordem objetiva dada, nem é determinada pelas condições externas, mas representa uma produção simbólico-emocional ao viver tais condições. Tais unidades simbólico-emocionais permitem superar o tradicional reducionismo intrapsíquico que tem caracterizado as aproximações individualistas e naturalizantes ao campo da saúde mental. Ao mesmo tempo, considerar tais unidades implica não cair no reducionismo social que tem prevalecido em diversas propostas críticas (Gergen, 1996; Shotter, 2001) que, ao enfatizar as construções simbólicas sociais, terminam por negligenciar a dimensão individual, bem como sua capacidade de promover rupturas e mudanças nas normatizações estabelecidas. Com base nessa perspectiva teórica, é impossível explicar o fenômeno da nova institucionalização ou eventuais quadros de transtorno mental, tradicionalmente concebidos como “doenças mentais” mediante uma lógica linear e reducionista sobre as condições sociais implicadas nessas situações.

O estudo da subjetividade humana por intermédio dessa perspectiva teórica é importante não apenas para oferecer uma crítica ao problema da nova institucionalização, mas também para fundamentar propostas de novas formas de diagnóstico e práticas profissionais orientadas para a construção de alternativas a esse quadro. Nesse processo, pesquisa e ação profissional constituem uma unidade, avançando simultaneamente. A teoria é um processo em permanente desenvolvimento, alimentando e sendo alimentada por novos campos da prática (González Rey et al., 2017).

Diagnósticos e práticas apoiadas nesse referencial teórico se baseiam na produção de sentidos subjetivos e em configurações subjetivas de indivíduos e grupos sociais envolvidos nesse contexto. Nesse sentido, extrapolam a naturalização dos transtornos mentais e a centralização da medicação e do controle sintomático, ao mesmo tempo em que deslocam o olhar das intenções e delineamentos formais da política pública (González Rey, 2007, 2011).

Como discutido em diversos textos de González Rey (2003, 2015a, 2016), os sentidos subjetivos emergem por meio de um fluxo inconsciente e contínuo, no qual um sentido subjetivo se articula a outros, constituindo configurações subjetivas. Nesse processo dinâmico, as configurações subjetivas, tanto individuais como sociais, representam formações autogeradoras e autorreguladoras que se tornam fontes permanentes de sentidos subjetivos nas mais diversas ações humanas. Assim, as configurações subjetivas não são estáticas, elas sintetizam a pluralidade de experiências de uma história singular, assim como os múltiplos contextos sociais que estão presentes na experiência atual de um indivíduo ou de um grupo social.

Sob essa ótica, o transtorno mental é entendido como a “emergência de um tipo de configuração subjetiva que impede o sujeito de produzir sentidos subjetivos alternativos que lhe permitam novas opções de vida diante dos rituais perpetuados por essa configuração” (González Rey, 2011, p.21-22). Trata-se de uma perspectiva que se contrapõe a categorias de cunho universal e que expressa conteúdos e processos definidos *a priori* no pensamento psicológico, marcadamente presente nas taxonomias psiquiátricas convencionais. Nenhuma configuração subjetiva pode ser definida *a priori*, necessitando ser estudada em casos concretos para ser compreendida nas tramas de vida em que se constitui. Não há, por assim dizer, uma configuração subjetiva predefinida da “depressão” ou da “esquizofrenia”, tomadas como entidades semiológicas preconcebidas, ainda que esses transtornos tenham algumas expressões sintomatológicas comuns.

Um exemplo interessante para ilustrar esse argumento teórico é o de Sebastião⁴, participante da minha pesquisa de doutorado, que pude acompanhar ao longo de quatro anos. No começo de nosso contato, Sebastião tinha 37 anos de idade e não exercia atividade re-

⁴ Todos os nomes utilizados neste capítulo são fictícios para preservar a identidade dos participantes.

munerada, embora já houvesse trabalhado anteriormente como pintor, servente de pedreiro e ajudante em fazendas. Era solteiro e não possuía filhos.

Desde os 27 anos de idade, Sebastião era diagnosticado com esquizofrenia paranoide, tendo passado por duas internações psiquiátricas e mantendo uso regular de diversos psicotrópicos desde então. Quando o conheci, no contexto do Caps, os profissionais da equipe o apresentaram como um dos primeiros usuários do serviço, somando sete anos de tratamento ininterrupto, sendo, portanto, considerado um “psicótico crônico”, com pouca expectativa de ulteriores processos de desenvolvimento. Sua rotina era caracterizada pela carência de espaços de socialização e atividades fora do serviço e de sua casa. Ele mesmo dizia: “minha vida é do quarto para o Caps, do Caps para o quarto”.

Minha aproximação em relação a Sebastião foi, de certo modo, espontânea, por meio do autêntico vínculo que fomos construindo em algumas oficinas terapêuticas. Em pouco tempo, combinávamos encontros no Caps e fora dele para dialogar. Nesse processo, foi interessante a forma como Sebastião me falava sobre sua rica história de vida, com destaque para sua infância no interior da Bahia junto com a mãe e seus sete irmãos. Emocionava-se frequentemente ao falar do esforço e da dedicação da mãe para criar os oito filhos. Ao remeter-se às duras condições materiais em que vivam, destacava com frequência o trabalho como eixo de sustentação da família e como motivo de orgulho de si mesmo.

Ao falar do “sonho” de se mudar para o Distrito Federal (DF) e de sair da seca no interior da Bahia, o seguinte trecho de diálogo ocorreu:

Pesquisador: Falando sobre a sua mudança para a capital, quando você chegou aqui... para você foi um período bom?

Sebastião: Foi... Mas melhor ainda foi na Bahia. Eu tive uma infância muito boa lá.

P: E por que aqui não foi tão bom como era na Bahia?

S: A violência ... Ali de noite era cada tiro, rapaz! Polícia atrás de bandido... eu tinha medo, quando eu ouvia uma sirene, para mim, era gente morrendo. Quando ouvia um tiro... quando eu via uma pessoa morta, que eu já vi alguns por lá... aquilo dali ficava na minha mente era muito tempo.

É curioso que, em outros momentos, Sebastião fala do período da infância como um momento de superação da família, mas sobretudo de privação, no qual seus membros tinham grandes dificuldades cotidianas em razão da seca, inclusive chegando a momentos em que passavam a “feijão e farinha.” No entanto, no trecho do diálogo anterior fica expresso como a infância na Bahia foi o período preferido da vida de Sebastião, o que é indicador da tranquilidade e da segurança que ele sentia naquele local, em comparação com a violência e a insegurança vivenciadas na região em que foi morar no Distrito Federal.

A fala de Sebastião pode ser vista como um indicador da presença da violência na ruptura com a configuração subjetiva anterior de sua vida. Embora na perspectiva teórica aqui adotada a condição da violência não seja concebida como aspecto estrutural determinante das possibilidades de vida dos indivíduos que a vivenciam, ela é vista como aspecto importante da subjetividade social de determinado contexto, singularizada de múltiplas formas pelos indivíduos que constituem esse tecido social. No caso de Sebastião, a violência parece ter tido destacado impacto em virtude de sua vulnerabilidade subjetiva, razão pela qual ele não conseguiu gerar recursos para abrir um caminho de vida diferenciado nesse ambiente.

Diversas nuances desse caso foram apresentadas e discutidas em profundidade em outro trabalho (Goulart, 2017), não sendo possível desenvolvê-las com detalhes em função do foco do presente texto. No entanto, é importante destacar que a situação recorrente de violência a que Sebastião se viu exposto na nova vida no Distrito Federal, e a qualidade dos vínculos que estabeleceu nesse contexto, intensificou gradativamente sua fragilização subjetiva. A esse processo, articulou-se, em determinado momento, o falecimento da mãe, a perda do emprego e o esfacelamento de suas relações sociais. Em suas palavras:

Nesse momento, eu sei que eu perdi o gosto, viu? Já tava desempregado, porque o trabalho de pintor que eu tava fazendo tinha acabado e não fui mais atrás. Com o tanto que eu bebia, eu perdia o sono, alimentava fora de hora. [...] Discutia com as pessoas que queriam me dar conselho. Eu passei a não me cuidar, eu desisti da vida! Nada mais importava pra mim. E foi assim até que eu cheguei à minha primeira crise séria, que fui parar no sanatório em 2002.

Nesse sentido, um conjunto variado de processos passou a se articular na nova configuração subjetiva que gradualmente passou a ser dominante em sua vida, cristalizando-se em seu transtorno mental. Sebastião se viu sem recursos subjetivos para gerar alternativas, até mesmo pela fragilização em virtude das opções de vida que assumiu. Tal configuração subjetiva do transtorno mental passou a ser fonte de sentidos subjetivos associados à insegurança, à baixa autoestima e à sensação de incapacidade. Assim, gradualmente, Sebastião perdeu a condição de sujeito de sua vida.

Ao contrário da noção de “doença mental”, a configuração subjetiva do transtorno mental emerge de múltiplos sentidos subjetivos relacionados à singularidade de histórias individuais e sociais, que se encontram articuladas a complexas redes sociais nas quais as ações humanas ocorrem. Assim, avança-se na compreensão de comportamentos e sintomas, tradicionalmente tragados por rótulos psicopatológicos, como produções subjetivas por meio das quais indivíduos e grupos entram em um círculo vicioso de sofrimento, perdendo a capacidade de gerarem alternativas a ele.

Vale ressaltar que, ao falar desse seu período de crise, o próprio Sebastião não destaca aquilo que é amiúde mais enaltecido pela ótica biomédica: os “sintomas” de sua chamada esquizofrenia. Como esporadicamente ele se remetia a essa dimensão de sua vida, em outro encontro busquei explorar com Sebastião o histórico de sua condição de ouvir vozes, no intuito de entender como isso se fazia presente em sua vida:

Pesquisador: Sebastião, você falou no encontro passado sobre a sua condição de ouvir vozes durante a crise que você teve em 2002. Como isso passou a ocorrer na sua vida?

Sebastião: Daniel, tem uma coisa muito interessante que eu nunca te contei. Desde que eu era pequenininho, quando eu tava deitado na cama no escuro, de repente eu via um vulto, uma coisa preta assim que vinha pra cima de mim e me segurava. E eu não conseguia me mexer por um tempo, eu ficava preso. [...] Mas aquilo dava uma agonia! É a mesma coisa que mastigar areia, pegar dois isopor assim e ficar esfregando um no outro sabe? Dá aquela agonia... Daniel, mas isso me acompanhou a vida inteira.

Esse trecho de diálogo é sumamente importante no sentido de evidenciar que a condição de ouvir vozes, bem como de perceber fenômenos como o vulto, é algo que o acompanhou desde a infância, não sendo nem consequência direta de uma situação específica nem o fator responsável pelo desencadeamento de sua crise psicológica em 2002.

Com base nos relatos de Sebastião de diferentes situações de sua história de vida, seu “sintoma” se inseriu de diversas maneiras, acompanhando-o tanto em seus momentos mais frágeis emocionalmente como em seus processos de abertura de possibilidades e ampliação do seu campo de ação, como quando se mudou da casa de sua família para assumir uma oportunidade de trabalho em outro estado. Ou seja, ouvir vozes, bem como perceber vultos, não estava na base de uma situação de crise psicológica, até que isso passa a ser associado à perda de pilares fundamentais de sua subjetividade, como a perda do trabalho, o falecimento da mãe, a sensação de segurança e desproteção generalizada em função do contexto de violência. Dito de outra forma, no caso de Sebastião, fica claro que a configuração subjetiva do transtorno mental não coincide necessariamente com a emergência do “sintoma”.

Essa breve construção parcial do caso de Sebastião fundamenta a crítica a perspectivas simplificadoras que enfatizam o controle dos sintomas de “doenças mentais” no trabalho em saúde mental como objetivo principal do tratamento. Essas perspectivas não somente hiperbolizam um fragmento específico da experiência de pessoas, ou seja, aquilo que elas manifestam em termos comportamentais, como também negligenciam a complexidade subjetiva, social e cultural da vida dessas pessoas. Em consequência, tal complexidade, que, de fato, dá sentido à existência humana, não é tratada no escopo das intervenções profissionais destinadas a abordagem desses casos. É instaurado, assim, o paradoxo histórico nas ciências da saúde (Canguilhem, 1999, 2004; Capra, 1982): buscam-se incessantemente os meios para controlar doenças, perdendo-se de vista a própria vida, na qual as doenças são geradas, instaladas e, possivelmente, superadas.

Tendo por alicerce a perspectiva da subjetividade aqui trabalhada, não se enfatiza a busca por uma suposta origem do sintoma baseada em uma perspectiva causalista, tampouco a natureza do sintoma em si, concebido como espécie de entidade abstrata, ou ainda o que se denomina “doença mental”, vista como estado universal e

crônico. O foco tampouco é colocado no déficit de uma situação de vida específica, na qual a pessoa é vítima de uma condição externa a si. Enfatiza-se, sim, a singular trama subjetiva de uma situação de vida, entendida como processo dinâmico que pode simultaneamente levar às situações mais dramáticas do sofrimento humano, como guardar em si as possibilidades criativas de invenção do diferente, de modo a criar novos mundos possíveis, seja para o indivíduo como para a subjetividade social que ele integra.

OS SERVIÇOS DE SAÚDE MENTAL COMO SISTEMAS SUBJETIVOS SOCIAIS

Processos de enrijecimento subjetivo relativos à incapacidade de gerar alternativas a situações de sofrimento não são produzidos somente no âmbito individual, mas também na subjetividade social que fundamenta as dinâmicas institucionais dos próprios serviços de saúde mental. Por intermédio dessa ótica teórica, os serviços de saúde mental, como os Caps, são entendidos como sistemas subjetivos sociais nos quais diversas configurações subjetivas sociais se articulam por meio da linguagem, do discurso, das práticas interativas e das representações sociais. No entanto, diferentemente de algumas perspectivas construcionistas sociais (Gergen, 1996; Shotter, 2001), essa compreensão não implica a negligência do indivíduo. Subjetividade individual e subjetividade social representam dimensões recíprocas e inseparáveis de um mesmo sistema (González Rey, 2003, 2012, 2015b); elas são dois lados da mesma moeda.

Vale ressaltar que a subjetividade social opera pela configuração de diferentes formas de institucionalização. Assim, a institucionalização em si não é uma consequência da subjetividade social, mas um de seus processos centrais. Não há espaços sociais que não operem mediante distintas formas de institucionalização e, por consequência, por determinados mecanismos de bloqueio de expressões da subjetividade individual. Essa é precisamente a dinâmica cultural que, se, por um lado, atua como limitante das expressões individuais, por outro, configura os registros subjetivos que atuam como referência para orientar qualquer grupo social em relação a qualquer prática histórica. Como afirma González Rey (2012):

As instituições sempre desenvolvem um conjunto de recursos simbólicos para excluir o novo e qualquer coisa que ameace o poder de seus protagonistas atuais. Estes apresentam essa ameaça a seu poder como uma ameaça à instituição e a utilizam para preservar suas posições e manter as instituições em seu *status quo* atual, bloqueando toda e qualquer mudança possível (González Rey, 2012, p.106).

Entretanto, em determinadas situações, o bloqueio da subjetividade individual chega a extremos, culminando na paralisação de suas possibilidades de emergência. E como não existe renovação da subjetividade social sem produções alternativas da subjetividade individual, tais extremos levam a quadros de cristalização da própria subjetividade social, resultando na normatização e no estancamento de suas possibilidades de mudança. Uma expressão desse processo no campo da saúde mental é o que foi brevemente apresentado na introdução deste capítulo como nova institucionalização nos Caps, isto é, um conjunto progressista de transformações na atenção à saúde mental que terminou, amiúde, por cultivar certas formas simbolicamente opressoras, objetificando os usuários e os desconsiderando na definição de seus próprios processos terapêuticos (Goulart, 2017).

Um exemplo de um trecho de diálogo que expressa precisamente esse tipo de dinâmica da subjetividade social ocorreu em uma oficina terapêutica no Caps onde foi realizada a pesquisa, na seguinte conversa entre uma terapeuta ocupacional e um usuário do serviço:

TO: A gente fica aqui falando do tratamento, mas é muito importante que vocês sejam ativos fora do Caps para aumentar a autonomia de cada um. Buscar atividades na comunidade, às vezes em centro de saúde, nas academias populares, na igreja e até mesmo formas de vocês irem se capacitando para conseguir um trabalho, alguma fonte de renda... isso tudo é muito importante no processo de alta do Caps.

Júlio: Mas daí então quando a gente tiver alta do Caps a gente vai parar com a medicação e com as consultas (o usuário se remetia às consultas psiquiátricas)?

TO: Essa é uma pergunta muito importante, Júlio. Não, quando a gente fala alta, a gente se refere à alta das oficinas terapêuticas, mas as consultas psiquiátricas continuam e os remédios são para o resto da vida, porque a doença é crônica.

Esse breve trecho de diálogo é indicador da centralidade das práticas medicamentosas e da própria noção de “doença” como estado crônico nas práticas institucionais do serviço. Mais do que a cronicidade da suposta “doença”, são cronificados os recursos institucionais para trabalhar com esses casos, de modo a cronificar fundamentalmente o outro como perpétuo objeto de intervenção psiquiátrica – o que pode ser visto como expressão central de uma subjetividade social manicomial bastante recorrente nos casos de nova institucionalização. Vale notar que, nesse caso, a lógica manicomial se articula a discursos explícitos voltados para a relevância da autonomia e da reinserção social. Nesse sentido, discursos que aparentemente são divergentes (autonomia/patologização) convergem na cristalização de uma subjetividade social que, embora assuma novas feições no Caps estudado, cultiva importantes características dos hospitais psiquiátricos tradicionais.

Uma das expressões do valor heurístico de se pesquisar a subjetividade humana tendo por base esse referencial teórico nos contextos institucionais é precisamente a possibilidade de deslocar a ênfase nas intenções e delineamentos formais no intuito de gerar inteligibilidade sobre a qualidade das relações humanas e sobre as produções imaginárias que se assentam em uma base simbólico-emocional que está para além daquilo que é explícito.

Outro trecho de diálogo de uma oficina terapêutica entre uma psicóloga e outro usuário do serviço também expressa tal associação entre discursos aparentemente emancipatórios e uma subjetividade social manicomial:

Psicóloga: Uma coisa fundamental é que vocês se movimentem, busquem atividades fora daqui, no território de vocês. Tem muita gente que fez tratamento no Caps e hoje está trabalhando, de volta a uma vida autônoma...

Nélson: Eu tenho vontade de voltar para o trabalho, mas desse jeito eu não dou conta. Essa medicação me deixa sonolento, meio bobo. Eu sei que é importante, mas me deixa mal também. Eu vou ter mesmo que tomar remédio para o resto da minha vida?

Psicóloga: É, Nélson... A medicação é como uma base que dá sustentação aos outros projetos de vida de vocês e isso tende sim a ser para sempre, porque é um problema crônico.

Ambos os trechos de diálogo trazidos anteriormente evidenciam momentos nos quais os profissionais do serviço são questionados pelas pessoas atendidas. Nesse segundo trecho, não somente a medicação foi questionada, como também contestada, considerando os efeitos colaterais na vida do usuário – o que é um indicador de um posicionamento de resistência à subjetividade manicomial, que termina por colocar a pessoa no lugar de um consumidor passivo de medicamentos e de intervenções técnicas. Entretanto, a psicóloga não pareceu se interessar pelo que Néelson expressou, não valorizando sua colocação diante de uma realidade institucional tão impositiva, o que poderia ter sido visto como indicador de um processo subjetivo importante em seu tratamento e que deveria ser acompanhado em um processo dialógico aprofundado com ele. Nesse caso, reforçando o indicador construído no primeiro trecho, em relação à centralidade da medicação e da reificação da “doença mental”, o diálogo encontra-se ausente, reforçando o funcionamento manicomial no serviço. Em outras palavras, o posicionamento reflexivo da pessoa atendida, que resiste e questiona, termina oculto pela imposição da “verdade institucional”. Nessas e em outras situações vivenciadas no curso da pesquisa a sistematicidade com que a resistência das pessoas atendidas é minada, somada à carência de recursos dialógicos voltados ao desenvolvimento subjetivo das pessoas atendidas, termina levando à cristalização de práticas ainda bastante centradas na verticalidade hierárquica das especialidades técnicas.

Assim, antes representada pelo isolamento físico e social nos antigos manicômios, a “prisão” dos considerados “doentes mentais” no contexto da nova institucionalização passa a ser química e simbólica (Goulart, 2016, 2017). Nesse quadro, ações profissionais focalizam a solução aparentemente mais rápida e o recurso que vem de fora, aquele que não é gerado pela pessoa atendida e que, notadamente, se encontra sob a tutela do psiquiatra. Trata-se, portanto, de uma forma sutil, porém perniciosa, de cultivar relações manicomiais nos serviços substitutivos de saúde mental, que formalmente objetivam superar os manicômios.

Contudo, os processos de institucionalização não coincidem necessariamente com o indivíduo totalmente institucionalizado. Nesse sentido, o desafio que se coloca não é somente romper com a forma momentânea com que se dá determinada institucionalização (como a estrutura do manicômio, por exemplo), mas precisamente criar condições para que as pessoas e os grupos sociais possam cultivar a capa-

cidade crítica e transformadora por meio de seus recursos geradores. Residiria precisamente nesse tipo de relação que favorece a abertura de caminhos de vida para o outro a definição de educação alicerçada no referencial teórico da subjetividade (González Rey, 2007, 2011; González Rey; Goulart; Bezerra, 2016; Goulart; González Rey, 2016a, 2016b). Em qualquer contexto institucional, trata-se de um movimento virtualmente incessante e dinâmico entre institucionalização e desinstitucionalização, de modo a reconhecer os limites e as referências institucionais gerados a todo momento, sem, no entanto, deixar de se voltar permanentemente para a busca de sua superação.

Estudar serviços de saúde mental como sistemas subjetivos sociais permite que ultrapassemos a ideia de que um serviço de saúde mental específico está fragmentado em relação ao tecido social que integra, permitindo gerar inteligibilidade sobre processos subjetivos cujas fontes extrapolam a circunscrição desse serviço, como, por exemplo, a família dos usuários, a formação técnica dos profissionais, as formas de se praticar a política, estigmas sociais, entre outros. Com efeito, a existência desses processos subjetivos que têm origem em outros espaços sociais é uma das explicações da dificuldade do serviço em superar certas vicissitudes, embora a intenção das pessoas seja contrária a isso.

Nessa perspectiva, pela constituição de novos artefatos teóricos, tornam-se inteligíveis novos níveis de complexidade existentes nas relações humanas e institucionais que eram até então ocultos pela forma hegemônica de se representar o campo da saúde mental. Assim, determinado dispositivo institucional estudado emerge como uma espécie de metáfora para se discutir a sociedade em que esse serviço está inserido. Em outras palavras, trata-se da oportunidade de se avançar na qualidade da relação entre ciência e política, haja vista que novas estratégias institucionais podem ser elaboradas com base nesses estudos.

EDUCAÇÃO, DESENVOLVIMENTO SUBJETIVO E ÉTICA
DO SUJEITO NA ATENÇÃO À SAÚDE MENTAL

A articulação complexa entre saúde mental e educação é entendida como esforço teórico importante para avançar em práticas na atenção à saúde mental com base nas produções subjetivas individuais e sociais. Nesse sentido, é importante para a construção de um posicionamento teórico e político voltado para a despatologização da vida.

Diferentemente da perspectiva pedagógica tradicional, que associa a educação a determinados conteúdos a serem apreendidos, a funções cognitivas e ao ajustamento do comportamento, tendo por princípio a perspectiva teórica aqui trabalhada, a educação é entendida como processo dialógico voltado para o desenvolvimento subjetivo de seus atores em qualquer contexto relacional (González Rey et al., 2017). Sob essa ótica, a educação se relaciona ao favorecimento da criação de novas possibilidades de vida mediante a abertura de diferentes formas de inserção social, de modo a se comprometer com processos de crítica e mudança das condições sociais em jogo, que, necessariamente abarcam as práticas de saúde (González Rey, 2011; Goulart, 2013a, 2017).

Como discutido em outra ocasião, (González Rey; Goulart; Bezerra, 2016; González Rey et al., 2017), a noção de desenvolvimento subjetivo permite superar critérios absolutos e universais de padronização das pessoas em estágios universais, considerando a singularidade desse processo, a dialética entre social e individual, bem como o caráter gerador do sujeito. O desenvolvimento subjetivo resulta da complexa articulação de diversas configurações subjetivas nos espaços sociais onde emergem as ações humanas, levando ao desenvolvimento de novos recursos da subjetividade que impactam diferentes esferas da vida de um indivíduo ou de um grupo social.

No contexto do Caps, uma relação educativa voltada ao desenvolvimento subjetivo não é aquela que visa ensinar ao outro uma forma idealizada de agir, ou que opera no controle dos sintomas comportamentais tradicionalmente associados a “doenças mentais” (Goulart, 2017), mas sim a que favorece o desencadeamento de novas reações, emoções e reflexões entre os participantes desse processo, de modo a provocar um posicionamento ativo em um espaço social que se constitui por distintas possibilidades de intercâmbio. Práticas educativas voltadas para o desenvolvimento subjetivo implicam o favorecimento das possibilidades de emergência de sujeitos simultaneamente nas práticas institucionais cotidianas e nas diversas práticas que definem a pesquisa científica.

Nessa perspectiva, a categoria sujeito não pode ser dissociada das outras categorias centrais desse referencial teórico, a saber, subjetividade, sentido subjetivo e configuração subjetiva. Tal categoria remete-se à condição momentânea de uma pessoa ou de um grupo social na qual se gera um espaço próprio de subjetivação em certo momento, para além

das normas formais estabelecidas (González Rey, 2003, 2007, 2015a, 2016). Desse ponto de vista, ser sujeito não pode ser um atributo inerente, mas sim uma qualidade específica comprometida com ações em determinado contexto. Trata-se de um conceito relacionado à reflexividade e à possibilidade de alcançar um desenvolvimento ativo e singularizado no contexto de uma complexa trama social.

É importante considerar que a condição de sujeito não expressa somente uma ruptura com eventuais normatizações sociais, mas também com a própria constituição subjetiva individual (González Rey, 2003). Em um quadro de transtorno mental, por exemplo, a condição de sujeito pode emergir à medida que a pessoa se torna capaz de criar espaços de subjetivação alternativos à sua situação de sofrimento, posicionando-se ativamente em importantes dimensões de sua vida, de forma a gerar processos que a levem a outros caminhos de desenvolvimento. (González Rey, 2012). Trata-se de um processo oposto à alienação da pessoa da trama concreta dos espaços sociais que constitui, expressando sua condição de assumir posicionamentos engajados com sua condição de vida atual (Costa; Goulart, 2015).

O caso de Sebastião é útil novamente para ilustrar um processo de desenvolvimento subjetivo por intermédio de práticas educativas voltadas para a sua emergência como sujeito. Como abordado anteriormente, uma de suas maiores dificuldades era superar sua rotina de isolamento. Após uma discussão de seu caso em equipe, como uma primeira ação educativa foi proposto que ele participasse de um grupo de futebol uma vez por semana. Tal atividade era realizada por alguns usuários e servidores do Caps, mas tinha a particular característica de ser fora dos muros do serviço e de, ocasionalmente, contar com a presença de estudantes da região. Sebastião aceitou o desafio e passou a frequentar a atividade. Após aproximadamente um mês, ele disse em um diálogo em grupo: “No futebol é bom porque ninguém é melhor do que ninguém. A gente vai, corre, faz uns gols, leva uns gols (risos) e está tudo bem. Os problemas parece que desaparecem. Eu gosto muito do pessoal lá.”

A fala de Sebastião é indicadora da produção de sentidos subjetivos relacionados à autovalorização e ao bem-estar. Ela nos leva a apreciar a importância da inserção de pessoas atendidas pelos serviços de saúde mental em novos espaços sociais, nos quais elas possam desenvolver relações e ações com seus próprios recursos, algo sumamente

diferente da objetificação dominante, ainda tão característica nos serviços de saúde mental. Talvez, pela primeira vez desde o início de seu tratamento, Sebastião fazia parte de uma atividade em grupo sem se sentir pior do que os outros.

À medida que tal atividade foi se tornando frequente em seu cotidiano, a dimensão do exercício físico foi revitalizada em sua vida, de maneira a possibilitar a criação de um espaço social lúdico – algo sumamente distante de sua realidade social naquele momento. Algo importante é que esse processo não se limitou à atividade do futebol, mas estendeu-se às iniciativas que Sebastião, espontaneamente, passou a ter, por exemplo, fazer pequenas caminhadas na região da sua casa – o que o aterrorizava até alguns meses antes de sua participação no grupo de futebol. Simultaneamente, o apoio a essas iniciativas por parte da equipe representou uma alternativa à subjetividade social dominante no Caps, demandando envolvimento subjetivo por parte dos profissionais envolvidos, que se voltaram para ações que pudessem favorecer a ampliação do campo de ação de Sebastião em distintos espaços sociais.

A expansão das atividades físicas de Sebastião para outros espaços além do futebol é indicadora de que a produção de sentidos subjetivos relacionada ao bem-estar e à autovalorização, previamente referida, foi se desdobrando para outros campos de sua vida, fundamentando novas iniciativas e posicionamentos em seu cotidiano. Isso expressa o caráter autogerador e dinâmico da subjetividade humana, de forma que registros subjetivos emergentes de uma experiência específica podem ir se organizando e ganhando certa estabilidade em outras experiências da pessoa.

Em função de algumas dificuldades apresentadas por Sebastião nesse processo, em discussões conjuntas com ele chegamos à ideia de que eu o acompanhasse em algumas das atividades que estava realizando em seu território, o que foi acolhido com muito entusiasmo por parte dele. Os encontros que mantive com Sebastião no entorno de sua casa primaram pela ênfase na construção de seu lugar ativo no cerne da nossa relação, de modo a valorizar o seu mundo como referência para os caminhos futuros da dupla que se constituía, a partir de então, também em outros espaços.

À medida que nosso vínculo se constituiu de forma mais sólida, passei a fazer uso frequente do recurso da provocação, o que foi parte fundamental do trabalho educativo com Sebastião. Isso fica exemplificado no seguinte trecho de diálogo:

Sebastião: O que é mais difícil no trabalho é que falta oportunidade. A gente tenta e não consegue.

Pesquisador: E você tem tentado, Sebastião? Como?

S: É... Acho que não tenho tentado muito.

P: Você quer que o emprego bata na sua porta? E, com toda sinceridade, parece que quando você tenta, morre de medo de achar...

Frequentemente ignorado pela maioria das abordagens psicoterápicas, o uso da provocação emerge como primoroso recurso no trabalho educativo voltado ao desenvolvimento subjetivo (González Rey, 2016), precisamente porque explicita o lugar ativo do outro como sujeito da relação construída. Sob essa ótica, a provocação não se limita à confrontação direta relativa ao posicionamento do outro, mas diz respeito à geração de um processo dialógico que tensiona a relação em um momento dado, demandando do outro alguma reação. Tanto quem provoca como quem é provocado nesse processo é implicitamente convocado a assumir uma posição ativa no momento compartilhado, o que favorece a potencialização da autenticidade do diálogo (Goulart, 2017).

Essa postura apoiou a emergência de Sebastião como sujeito no diálogo que construíamos, de tal forma que ele passou a expressar cada vez mais suas questões, iniciativas e posicionamentos diversos. Sob esse enfoque, o diálogo é entendido como processo subjetivo qualitativamente diferenciado, representando um espaço social compartilhado por meio do estabelecimento de um vínculo que não anula as singularidades de seus atores. Dessa forma, uma relação dialógica é marcada de modo permanente pela coexistência da diferença em um projeto comum e busca criar condições para que seus participantes se expressem em suas contradições. Assim, o diálogo é um processo vivo, sempre distante de uma conclusão definitiva, implicando o reconhecimento do outro como sujeito diferenciado, mas simultaneamente vinculado a mim (Goulart, 2017).

As novas atividades e relações pessoais que passaram a fazer parte do cotidiano de Sebastião paulatinamente convergiram na produção de uma cadeia de sentidos subjetivos que passou a adquirir presença mais constante e com implicações cada vez mais abrangentes em sua vida, fundamentando a gênese de uma nova configuração subjetiva voltada para seu desenvolvimento subjetivo. Vale ressaltar que esse pro-

cesso não ocorreu linearmente, implicando dificuldades, contradições e tensionamentos com outras configurações subjetivas organizadas em sua história de vida. A complexidade com que se deu esse processo no curso da pesquisa é expressão da impossibilidade de padronizar o desenvolvimento subjetivo, que, em seu cerne, guarda sempre uma dimensão jamais passível de racionalização: o sujeito.

Em outra sessão de diálogo, ele disse:

Rapaz, eu estou é bom viu? Faz tempo que não sinto mais aquela gastura que sentia antes. [...] olha só pra você ver. Antes eu tomava aqueles três remédios em dose alta. Mas acontece que uma receita que o médico fez, ele esqueceu um e eu fiquei sem tomar. E não é que me fez foi bem? Isso já faz muito tempo e depois quando eu conversei com o psiquiatra ele falou que eu podia era ficar sem mesmo. Mas daí agora, o que eu fiz foi reduzir a dose de outro. Isso faz dois meses e agora eu estou mais animado, me sentindo menos sonolento. [...] amanhã eu tenho consulta com o médico e vou contar para ele, daí a gente conversa e chega num acordo (risos). Acho que é assim, não é? Cada um contribui com o pouco que sabe. É verdade que ele estudou psiquiatria, mas eu vivi a psiquiatria muitos anos e conheço um bocado dessas coisas pois sei de mim e do meu corpo.

Pela primeira vez, a fala de Sebastião expressa uma postura ativa, frontal e autêntica em sua relação ao psiquiatra. Outrora se posicionando totalmente no lugar institucionalizado e manicomial de objeto de saberes técnicos e alheios aos seus, nesse momento, sua postura é indicadora de sua emergência como sujeito no cerne de seu tratamento no campo da saúde mental. É importante ressaltar que a postura do psiquiatra, nesse processo, é igualmente importante. Ao expressar flexibilidade para refletir conjuntamente com Sebastião sobre possíveis estratégias diante de seu “erro” de haver esquecido de prescrever a medicação, o psiquiatra se assume como ser humano falível, distante da perfeição e do controle absoluto sobre os desdobramentos de suas ações. Nesse processo, ele se aproxima de Sebastião e, no diálogo, apoia sua emergência como sujeito. Sebastião, nesse caso, não somente questiona as prescrições médicas, tal como expresso no trecho de diálogo anterior, como realiza experimentos a partir da assunção da legitimidade de seu saber, baseado em sua própria experiência.

A cadeia de processos que Sebastião viveu ao longo do tempo em que estivemos em contato, brevemente apresentada neste texto, dificilmente se realizaria em um trabalho limitado aos muros do serviço e à nova institucionalização. O trabalho que construímos junto à equipe com Sebastião caracterizou, em todos os fundamentos, uma proposta educativa voltada para seu desenvolvimento subjetivo, de maneira afinada com uma proposta de desinstitucionalização que não negligencia as condições singulares dos participantes envolvidos do processo. Com o tempo, Sebastião se tornou capaz, ao menos parcialmente, de superar sua institucionalização psiquiátrica, gerando, concomitantemente, significativas alternativas à configuração subjetiva de seu transtorno mental.

O trabalho em saúde mental voltado para o desenvolvimento subjetivo não vislumbra a possibilidade de uma autonomia plena e totalmente independente do outro, tal como seria uma visão idealizada de uma ingenuidade neoliberal. Ele implica a possibilidade de instaurar uma ética do sujeito (González Rey, 2011; Goulart, 2015, 2017) como fundamento, de modo a inverter a ótica biomédica: em vez de o indivíduo ser enquadrado pela formalização da relação terapêutica, é a relação terapêutica que deve se pautar pelas possibilidades de favorecimento da emergência do sujeito. Esse trabalho somente pode se dar por intermédio da primordial consideração pela singularidade da pessoa atendida como referência para as ações educativas construídas, abrangendo na constituição de tal singularidade suas especificidades históricas, políticas e culturais.

O sujeito emerge na tensão entre a institucionalização e uma produção subjetiva inovadora. Ele é, simultaneamente, um momento compartilhado de alguns processos que o transcendem e um momento de ruptura e produção ao vivenciá-los. Essa relação contraditória é o que possibilita, mediante sua emergência, o desenvolvimento subjetivo individual e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo discutiu o valor heurístico da Teoria da Subjetividade simultaneamente para a pesquisa científica e para a prática profissional no campo da saúde mental. Nesta discussão, especial ênfase foi dada para a articulação entre saúde mental, educação e desenvol-

vimento subjetivo, por meio de um trabalho sustentado por uma ética do sujeito.

Sob essa ótica, em vez da tradicional busca pela identificação de comportamentos universais que possam ser rotulados e tratados com técnicas padronizadas, enfatiza-se a construção de práticas educativas de caráter dialógico por meio do estudo de configurações subjetivas que são organizadas em tramas singulares de vida. Tais configurações subjetivas podem se constituir na gênese tanto de transtornos mentais como de processos de desenvolvimento subjetivo a partir da emergência de sujeitos.

Esse processo deve ser acompanhado por pesquisas capazes de gerarem modelos teóricos condizentes com os princípios dessa perspectiva. Busca-se, assim, a promoção de uma lógica de transformação em detrimento de uma atenção pautada pela permanente associação entre doença mental e exclusão social.

Nessa perspectiva, afirmar as possibilidades de emergência de sujeitos individuais e sociais não implica negar eventuais regras, parâmetros culturais e as referências institucionais, mas reconhecê-los na busca pelo favorecimento da abertura de caminhos próprios. Sob essa ótica, para além da adoção de um posicionamento político e teórico reificado em algum tipo de militância por um ideal de sociedade, o referencial teórico da subjetividade lança luzes ao não estancamento dos processos sociais, apontando para a permanente possibilidade de subversão daquilo que está institucionalizado.

REFERÊNCIAS

AMARANTE, P. *Loucos pela vida: a trajetória da reforma psiquiátrica no Brasil*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1995.

AMARANTE, P. Reforma psiquiátrica e epistemologia. *Caderno brasileiro de saúde mental*, Florianópolis, v.1, n.1, jan./abr. 2009. ISSN: 1984-2147. Disponível em: <http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/cbsm/article/view/998/1107>. Acesso em: 14 mar. 2017.

BASAGLIA, F. As instituições da violência. In: BASAGLIA, F. *A instituição negada: relato de um hospital psiquiátrico*. 3.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985. p.99-133.

BRASIL. Ministério da Saúde. Lei n. 10.216, de 6 de abril de 2001. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110216.htm. Acesso em: 31 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Saúde Mental no SUS: os centros de atenção psicossocial*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2004.

CANGUILHEM, G. Que é a psicologia?. *Impulso*, São Paulo, v.11, n.26, p.11-26, 1999.

CANGUILHEM, G. *Escritos sobre la medicina*. Buenos Aires: Amorruru, 2004.

CAPRA, F. *O ponto de mutação*. São Paulo: Cultrix, 1982.

COSTA, J. M.; GOULART, D. M. A saúde humana como produção subjetiva: aproximando clínica e cultura. *Psicologia & sociedade*, Belo Horizonte, v.27, n.1, p.240-242, jan./abr. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1807-03102015v27n1p240>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822015000100240&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 10 mar. 2017.

FOUCAULT, M. *História da loucura*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

GERGEN, K. *Realidades y relaciones: aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós, 1996.

GONZÁLEZ REY, F. *Epistemología cualitativa y subjetividad*. São Paulo: Educ, 1997.

GONZÁLEZ REY, F. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

GONZÁLEZ REY, F. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. 2.ed. São Paulo: Cengage Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, F. *Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007.

GONZÁLEZ REY, F. *Subjetividade e saúde: superando a clínica da patologia*. São Paulo: Cortez, 2011.

GONZÁLEZ REY, F. *O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 2012.

GONZÁLEZ REY, F. *O pensamento de Vigotsky: contradições, desdobramentos e desenvolvimento*. São Paulo: Hucitec, 2013.

GONZÁLEZ REY, F. Human motivation in question: discussing emotions, motives and subjectivity from a cultural-historical standpoint. *Journal for the theory of social behavior*, London, v.45, n.4, p.419-439, Dec. 2015a. DOI: 10.1111/jtsb.12073. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/jtsb.12073>. Acesso em: 11 mar. 2017.

GONZÁLEZ REY, F. A new path for the discussion of social representations: advancing the topic of subjectivity from a cultural-historical standpoint. *Theory and Psychology*, v.25, n.4, p.494-512, June 2015b. DOI: 10.1177/0959354315587783. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0959354315587783>. Acesso em: 7 abr. 2017.

GONZÁLEZ REY, F. Advancing the topics of social reality, culture, and subjectivity from a cultural-historical standpoint: moments, paths, and contradictions. *Journal of theoretical and philosophical Psychology*, Washington, DC, v.36, n.3, p.175-189, Aug. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/teo0000045>. Disponível em: <http://psycnet.apa.org/record/2016-35916-001>. Acesso em: 15 abr. 2017.

GONZÁLEZ REY, F.; GOULART, D. M.; BEZERRA, M. dos S. Ação profissional e subjetividade: para além do conceito de intervenção profissional na psicologia. *Revista educação*, Porto Alegre, v.39, p.54-65, dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2016.s.24379>. Disponível em: <<http://revista-seletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/24379/15422>>. Acesso em: 29 jul. 2017.

GONZÁLEZ REY, F.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Una epistemología para el estudio de la subjetividad: sus implicaciones metodológicas. *Psicoperspectivas: individuo y sociedad*, Valparaíso, v.15, n.1, p.5-16, jun. 2016. DOI: 10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue1-fulltext-667. Disponível em: <<http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/667>>. Acesso em: 29 jul. 2017.

GONZÁLEZ REY, F. et al. The relevance of the concept of subjective configuration in discussing human development. In: FLEER, M.; GONZÁLEZ REY, F.; VERESOV, N. *Perezhivanie, emotions and subjectivity: advancing Vigotski's legacy*. Nova York: Springer, 2017. p.297-338.

GOULART, D. M. *Institucionalização, subjetividade e desenvolvimento humano: abrindo caminhos entre educação e saúde mental*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013a.

GOULART, D. M. Autonomia, saúde mental e subjetividade no contexto assistencial brasileiro. *Revista Guillermo de Ockham*, Cali, v.11, n.1, p.21-33, jan./jul. 2013b. ISSN: 1794-192X.

GOULART, D. M. Clínica, subjetividade e educação: uma integração teórica alternativa para forjar uma ética do sujeito no campo da saúde mental. In: GONZÁLEZ REY, F.; BIZERRIL, J. (org.). *Saúde, cultura e subjetividade: uma referência interdisciplinar*. Brasília, DF: UniCEUB, 2015. p.34-57

GOULART, D. M. The psychiatrization of human practices worldwide: discussing new chains and cages. *Pedagogy, culture & society*, v. 25, n.1, p.151-156, Mar. 2016. DOI: 10.1080/14681366.2016.1160673. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14681366.2016.1160673?journalCode=rpcs20>. Acesso em: 28 jul. 2017.

GOULART, D. M. *Educação, saúde mental e desenvolvimento subjetivo: da patologização da vida à ética do sujeito*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2017.

GOULART, D. M.; GONZÁLEZ REY, F. Mental health care and educational actions: From institutional exclusion to subjective development. *European journal of psychotherapy & counselling*, London, v.18, n.4 p.367-383, Nov. 2016a. DOI: 10.1080/13642537.2016.1260617. Disponível em: < <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13642537.2016.1260617?journalCode=rejp20>>. Acesso em: 28 jul. 2017.

GOULART, D. M.; GONZÁLEZ REY, F. Cultura, educación y salud: una propuesta de articulación teórica desde la perspectiva de la subjetividad. *Revista de epistemología, psicología y ciencias sociales*, Arequipa, v.1, Ano 1, p.17-32, nov. 2016b. ISSN: 2518-8836.

LANCETTI, A. *Clínica peripatética*. 6.ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

PANDE, M. N. R.; AMARANTE, P. Desafios para os centros de atenção psicossocial como serviços substitutivos: a nova cronicidade em questão. *Ciência & saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v.16, n.4, p.2.067-2.076, 2011. ISSN: 1413-8123.

ROTELLI, F. Superando o manicômio: o circuito psiquiátrico de Trieste. In: Paulo A. (org.). *Psiquiatria social e reforma psiquiátrica*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1994. p.149-170.

SHOTTER, J. *Realidades conversacionais*. La construcción de la vida a través del lenguaje. Buenos Aires: Amorrortu, 2001.

SZASZ, T. The myth of mental illness. *American Psychologist*, Washington, DC, v.15, n.2, p.113-118, 1960. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/h0046535>. Disponível em: <http://psycnet.apa.org/record/1961-01456-001>. Acesso em: 18 jul. 2017.

TEIXEIRA JÚNIOR, S.; KANTORSKI, L. P.; OLSCHOWSKY, A. O Centro de Atenção Psicossocial a partir da vivência do portador de transtorno psíquico. *Revista gaúcha de enfermagem*, Porto Alegre, v.30, n.3, p.453-460, set. 2009. ISSN: 0102-6933.

A psicoterapia na perspectiva da Teoria da Subjetividade: a prática e a pesquisa como processos que se constituem mutuamente

Valéria D. Mori

INTRODUÇÃO

Este trabalho discute a psicoterapia na perspectiva da Teoria da Subjetividade e seus desdobramentos como prática profissional, assim como sua implicação para a produção de saber na psicologia. A motivação para escrevê-lo é a pergunta frequente de muitos alunos sobre como transcorre a psicoterapia com base na Teoria da Subjetividade. Essa teoria tem se tornado importante ferramenta de significação de processos diversos, e nesse sentido penso ser importante sinalizar seu valor heurístico para os fenômenos de uma prática que é significativa na conformação da psicologia como campo teórico prático.

Processos da subjetividade social permitem também explicar a razão de a Teoria da Subjetividade não ser reconhecida como possibilidade para a psicoterapia. Noto com muita frequência que a representação de outras teorias como possibilidades de significação dos fenômenos na psicoterapia não suscita tal questão, o que me levou a pensar em outros momentos sobre a forma como apresentamos as teorias nos cursos de Psicologia (Mori, 2012). Ou seja, as teorias consagradas da clínica já respondem a todas as necessidades do campo, e outras teorias terminam por não terem o mesmo status dessas.

Outro ponto é a colonização epistemológica da psicologia brasileira por autores de países diversos e a pouca ou nenhuma referência a autores latino-americanos. Sinto ser esse um dos elementos que com muita força marcou a constituição da nossa psicologia. Atualmente, percebe-se mudança nesse sentido, mas nos espaços institucionalizados de ensino pouco se discute sobre autores que fizeram a história da psicologia latino-americana. Em momento específico com alunos de

psicologia me causou espanto que eles não soubessem quem foi Silvia Lane. Isso posto, é evidente que um autor cubano que reside no Brasil há mais de 20 anos necessita vencer diferentes resistências para que seu pensamento ganhe destaque no cenário da ciência.

Início minha discussão com o que defino como psicoterapia e apresento dois questionamentos feitos por alunos sobre a Teoria da Subjetividade e sobre psicoterapia. Em seguida, faço uma breve apresentação da psicoterapia alicerçada nessa teoria e com um estudo de caso relaciono as ideias de prática e pesquisa como processos.

PSICOTERAPIA: NOVAS REPRESENTAÇÕES E VELHOS QUESTIONAMENTOS

A psicoterapia surgiu na psicologia como prática privada de consultório dentro de um modelo que privilegiava o sintoma (Anderson, 1999; Holanda, 2012). A psicologia clínica, nesse percurso, apresentou-se como protagonista de um modelo diagnóstico centrado nas causas de diferentes processos. Da mesma maneira, o indivíduo dessa clínica era a-histórico e universal, assujeitado a um modelo de prática pouco reflexiva. A perspectiva de saúde era pouco discutida, uma vez que o foco estava no adoecimento (ainda que psíquico) da pessoa.

A ausência de uma perspectiva mais complexa de saúde na psicologia clínica explica-se por um conjunto complexo de fatos em relação, entre os quais gostaria de destacar a visão hegemônica positivista do modelo biomédico, que está na base da história da psicoterapia em psicologia; a tendência à patologização do diferente que tem marcado a prática clínica; e a clínica individualista ao redor da qual se organizaram, num primeiro momento, algumas das teorias mais importantes da prática em psicoterapia. O conceito de saúde esteve atrelado à perspectiva de responsabilidade individual, ou seja, a doença muitas vezes é resultado de um estilo de vida inadequado – que não leva em conta o impacto de aspectos sociais na organização dos processos de saúde e doença em determinada sociedade. Em relação a isso, perde-se a oportunidade de uma produção teórica que avance nas discussões sobre aspectos da subjetividade social dos contextos institucionais, por exemplo, que têm grande impacto na organização dos processos subjetivos das pessoas que participam desses espaços.

A psicoterapia foi, durante muito tempo, rechaçada da investigação científica, pois não era considerada como fonte de conhecimento

científico, mas uma prática em si mesma. E um tipo de prática mais intuitiva e técnica do que teórica, pois os mestres consagrados em determinado momento histórico têm produção que já responde a inúmeras questões do campo. Da mesma forma, sua caracterização como processo de cura e de intervenção impediu sua expressão como campo possível de pesquisa (González Rey, 1997; Neubern, 2005). A prática psicoterapêutica também é cenário importante de produção teórica que nos permite inteligibilidade sobre a complexidade dos aspectos sociais e individuais que configuram processos subjetivos diversos.

Nesse aspecto, é importante sinalizar que diferentes teóricos, como Guattari (1996), González Rey (2007) e Parker e Shotter (2015), apresentam importantes reflexões a respeito da psicologia e evidenciam a necessidade da compreensão da psicoterapia em termos mais amplos. Essas discussões resultaram no reconhecimento tanto da complexidade da constituição da pessoa quanto do valor de um debate que avançasse para além de afiliações teóricas, e que possibilitasse pensar a indissociabilidade entre teoria, prática e pesquisa.

Atualmente, a prática da psicoterapia orienta-se para diferentes possibilidades de atuação, rompendo com a representação clássica do consultório (Barus-Michel, 2004; González Rey 2011; Romagnoli, 2006; Seikkula, 2017). Temas como o social e a cultura passaram a integrar as explicações sobre os diferentes fenômenos que se expressam nesse contexto. Assim, também a prática se configura em diferentes espaços em que se privilegia a qualidade do diálogo dos seus protagonistas para além do saber centrado na figura do psicólogo. Romagnoli (2006) defende em seu trabalho uma clínica social para enfatizar uma prática que privilegie o social como constitutivo dos processos na psicoterapia. Penso ser esse um posicionamento importante, mas creio também ser necessário romper com a dicotomização social e individual, não pela adoção de novas nomenclaturas para nossas práticas, mas pela problematização dessas mesmas práticas.

Os tópicos que apresento a seguir referem-se a diferentes reflexões com alunos de diferentes semestres em um curso de Psicologia, em momentos de conversação informal sobre a forma como eles compreendem a Teoria da Subjetividade na prática da psicoterapia. Esses momentos me possibilitaram pensar também sobre diferentes aspectos da subjetividade social dos espaços de graduação e formação de psicoterapeutas. Não pretendo me aprofundar nesses processos da subjeti-

vidade social, mas é importante sinalizar que, apesar da sua discussão não aparecer de forma explícita no decorrer deste trabalho, é inegável que a sua organização tem desdobramentos importantes na implementação do currículo e nas escolhas teóricas da graduação.

1. A Teoria da Subjetividade é enfoque muito teórico, ela é uma teoria para a pesquisa

Penso que essa afirmação é resultado da “velha” dicotomia teoria e prática. É interessante como essa representação ainda é dominante, ou seja, discussões muito teóricas estão afastadas da prática. E o mais grave é que reproduzimos essa representação como professores. Já escutei em diferentes momentos que professores doutores sabem a teoria, mas estão distanciados da prática. Ora, mas as discussões teóricas não alimentam a prática e vice-versa? E nossas pesquisas não são produções teóricas importantes para a prática? Se nos contextos de ensino superior reproduzimos a lógica do tecnicismo em que a teoria é acessória e também dispensável, nossas práticas serão meras técnicas que não nos possibilitam reflexões mais complexas sobre a realidade em que atuamos.

Como complemento ao tópico anterior, vejo que a prática da psicoterapia ainda é associada à atuação que se estabelece previamente, em que o encontro com o outro é definido por técnicas *a priori* que garantam a eficiência do trabalho do psicólogo. Nesses termos, a teoria é aplicação de procedimentos. Um dos elementos presentes na afirmação que inicia esta discussão é a ideia de que a Teoria da Subjetividade, por ser muito teórica, não é aplicável na prática. Neste ponto, temos um problema recorrente: a teoria é aplicada, e na ideia de aplicação está implícita a noção de que, com base em um problema específico, a teoria oferece uma solução. Além disso, pelo fato de ser “muito teórica”, a Teoria da Subjetividade não apresenta nas suas discussões elementos que sinalizem como atuar na prática em situações distintas. É interessante como a separação teoria e prática leva à desconsideração das reflexões do psicoterapeuta, o que foi bem expresso por Latour (2016, p.132) numa carta fictícia para uma aluna: “Desde o instante em que se fala de aplicação de uma ciência, todo esse trabalho desaparece (o autor refere-se à “tradução” dos fenômenos) como por encantamento: há apenas ideias que se deslocam sem esforço, e as ideias não transpiram.”

É inegável como ainda se buscam soluções que demandem pouco do pensamento do psicoterapeuta. González Rey (2009) e Mitjans Martínez (2012) têm discutido a importância do pensamento reflexivo na aprendizagem. Recorro aos autores citados para evidenciar como o ensino de psicologia, em alguns aspectos, tem se tornado técnico e pouco voltado para a provocação de reflexões pelos alunos. Do mesmo modo, Danziger (1990, 1997), ao discutir a forma como a Psicologia faz mau uso das teorias, explicita o uso de diferentes categorias de forma acrítica em diferentes áreas de atuação. Assim, a teoria não está dissociada da prática, e necessita que a reflexão seja processo permanente para que não seja apenas receita que se aplica na tentativa de se encontrar uma solução apropriada. A psicoterapia é campo teórico e prático que demanda do psicoterapeuta posicionamento crítico e reflexivo (González Rey, 2012; Neubern, 2012).

2. A Teoria da Subjetividade tem pouca produção na discussão de psicoterapia

Há novamente dicotomização: a teoria só tem valor se explicitamente tratar de um determinado tema. Uma discussão sobre processos de saúde, por exemplo, não é valorizada como importante para a reflexão sobre temas distintos, muitas vezes distantes da realidade dos contextos de saúde. Trabalhos que tratem de temas específicos se limitam a explicar os fenômenos que se propõem a estudar, nada mais. Se assim fosse, jamais teríamos discussões da psicanálise na psicologia organizacional.

Penso que isso novamente evidencia uma formação pouco reflexiva que se perpetua na prática profissional. A capacidade de estabelecer relações tendo por princípio o que aprendemos demanda leitura e posicionamento crítico, elementos que muitas vezes não são estimulados nem nos espaços de ensino nem na sociedade atual. A leitura de trabalhos de áreas além da psicologia nos orienta também para uma prática mais reflexiva, pois nos traz novas possibilidades para significar o mundo.

O que está implícito na afirmação é a ideia de que as teorias são estáticas, pois sua qualidade reside na possibilidade de atuação por intermédio de modelos prontos sem a necessidade de reflexão sobre o fenômeno que se nos apresenta. Uma teoria não é um corpo pronto e acabado, e suas categorias nos permitem significar diferentes processos.

A Teoria da Subjetividade tem uma ampla discussão em diferentes campos que se entrelaçam e avançam na explicação de fenômenos diversos. Trabalhos na área de educação, por exemplo (Bezerra, 2014; Campolina, 2012; Goulart, 2013), têm sido importantes na compreensão do desenvolvimento humano e dos processos dialógicos. Tanto o desenvolvimento humano quanto a dialogicidade são processos que têm expressão significativa na psicoterapia. E o fato de estarem em outro campo não inviabiliza seu valor na compreensão dos fenômenos da psicoterapia.

Uma teoria não está orientada a um campo específico de saber, mas é um sistema aberto que permite gerar conhecimento sobre os diferentes fenômenos, é o início de um processo que não se encerra em si mesmo, mas que nos possibilita avançar alicerçados em nossos posicionamentos como sujeitos que refletem sobre a realidade (González Rey, 1997, 2005; Morin, 2007). Morin (2007, p.73) faz uma interessante observação nesse sentido:

Enfim, o que diferencia uma teoria científica de uma doutrina é que a teoria é 'biodegradável', ela aceita a regra do jogo e sua morte eventual, enquanto uma doutrina se fecha, é autossuficiente e recusa, de alguma forma, os veredictos que a contradizem e que emanam do mundo real ou do seu adversário. Eu diria que uma teoria e uma doutrina podem ter os mesmos constituintes, formar um mesmo sistema de ideias e a única diferença é que uma se fecha, se autojustifica e se refere às citações dos fundadores sempre pomposamente.

PSICOTERAPIA NA PERSPECTIVA DA TEORIA DA SUBJETIVIDADE: PRÁTICA E PESQUISA

A Teoria da Subjetividade está centrada na compreensão da configuração processual dos fenômenos humanos e não na patologização deles como entidade em abstrato ou em critérios externos às pessoas. Dessa forma, suas categorias são importantes ferramentas de significação e compreensão de diferentes processos subjetivos que se expressam no contexto da psicoterapia. González Rey (2007) explicitamente declara que sua intenção não é abrir mais uma "escola" (teórica) em psicoterapia, mas sim possibilitar diferentes reflexões a partir do marco teórico da subjetividade.

O processo de psicoterapia, nessa perspectiva, orienta-se para a forma como diferentes configurações subjetivas organizam-se na experiência da pessoa e para os diferentes desdobramentos em campos da sua vida. A ideia de configuração subjetiva não se sustenta em um modelo universal de padronização do humano e tampouco em categorias definidas *a priori* que decidam o que é normal ou patológico em relação aos processos de desenvolvimento e saúde humanos. É uma categoria que permite acompanhar a processualidade da constituição do vivido.

Desse modo, as configurações subjetivas não são vistas como causas do comportamento, mas como sistema complexo que é fonte de sentidos subjetivos para qualquer atividade humana (González Rey, 2007). As configurações subjetivas não se definem por conteúdos universais em relação aos processos psicológicos, são núcleos dinâmicos de sentido subjetivo que procedem de diferentes experiências da vida de uma pessoa. As configurações subjetivas são responsáveis pelas formas de organização da subjetividade como sistema, e elas são relativamente estáveis, no entanto participam de toda nova produção de sentido subjetivo nas diferentes atividades da pessoa ou do grupo social (González Rey, 2005). As configurações subjetivas não são determinantes dos diferentes momentos de ação das pessoas, pois os sentidos subjetivos que emergem da tensão entre o atual e o histórico e as influenciam têm características complexas impossíveis de serem determinadas fora dos processos subjetivos que se organizam ao longo do tempo.

Por exemplo, uma pessoa em psicoterapia que vive um conflito não o vivencia como uma fonte única de experiência, mas ele se organiza através de sentidos subjetivos diversos. Os diferentes processos subjetivos envolvidos na sua experiência se organizam de maneira diferenciada na tensão do momento atual com as diferentes representações, crenças e emoções que se organizaram em outras áreas da vida em outros momentos, e se articulam em processos de sentido subjetivo que modificam ou não as configurações subjetivas atuais com relação ao conflito.

Assim, os sentidos subjetivos se organizam por intermédio de diferentes experiências, e à medida que a pessoa atua em diferentes contextos e os qualifica à sua maneira, novos sentidos subjetivos podem emergir e alterar os sentidos subjetivos iniciais que correspondiam às configurações subjetivas dominantes em relação a essa experiência

(González Rey, 2007). Mesmo assim, não é possível atribuir a uma origem pontual a nova forma de ação da pessoa.

Nos processos de saúde e doença, por exemplo, as configurações subjetivas podem favorecer a capacidade da pessoa de gerar alternativas diante das suas experiências ou limitar esse processo. Ou seja, diferentes configurações subjetivas podem paralisar a abertura de novos caminhos de subjetivação ou abrir possibilidades de desenvolvimento. A forma como uma pessoa vive a experiência do câncer não está definida pela experiência concreta da doença, mas pela maneira como isso se expressa subjetivamente no viver a doença. Os caminhos subjetivos são muito diversos, e rompem muitas vezes com representações hegemônicas da subjetividade social dominante, o que se pode reconhecer na expressão de que todas as pessoas com câncer têm medo da morte. Para algumas, o câncer foi um momento de ruptura que significou novos posicionamentos de vida e não a finitude dela.

Nesse sentido, a definição de saúde não significa algo inerente ao humano ou oposição à doença, e sim um processo subjetivo que se configura individual e socialmente (González Rey, 2011; Mori, 2012; González Rey, 2012). A subjetividade social participa da gênese dos processos de saúde e doença, não como determinante desses processos, mas como constitutiva. Os processos da subjetividade social implicam desdobramentos subjetivos importantes nos processos individuais. Um exemplo do anterior é a patologização da depressão pós-parto. A depender dos recursos subjetivos da pessoa, ela gera uma emocionalidade que lhe possibilita avançar e não se reconhecer como doente, ou fica paralisada perante um discurso dominante, pois os sentidos subjetivos produzidos perante a experiência não são facilitadores da emergência de novos caminhos.

Com relação à psicoterapia, um aspecto que historicamente constituiu a subjetividade social desse espaço é a ideia de que a pessoa em psicoterapia depende do saber do psicoterapeuta para avançar. Ao contrário disso, é importante reconhecer a pessoa em psicoterapia como sujeito do seu processo de vida. As ações do psicoterapeuta devem se orientar no sentido de favorecer a emergência da pessoa como sujeito. Para Mitjans Martínez e González Rey (2017, p.58):

Ser sujeito expressa uma qualidade subjetiva da pessoa no curso da ação. O sujeito é aquele indivíduo ou grupo que é capaz de gerar um caminho

alternativo de subjetivação dentro do espaço normativo institucional em que atua. A condição de sujeito não é uma condição universal que o indivíduo porta ou não, ela se expressa perante situações concretas nas quais participa.

Na psicoterapia, a emergência do sujeito é facilitada pelo caráter dialógico desse processo. Diferentes teóricos (Buber, 1982; Shotter, 1995; Anderson, 1999, 2017; González Rey, 2016) têm discutido o valor do diálogo nos relacionamentos humanos. O diálogo em psicoterapia possibilita ao psicoterapeuta levantar hipóteses e provocar reflexões para que a pessoa em tratamento seja tensionada e mobilizada na configuração de diferentes processos de subjetivação. Não há um roteiro definido *a priori* sobre a forma como o diálogo se configura, pois ele se pauta pelo reconhecimento da singularidade dos processos subjetivos da pessoa. Nesse sentido, não é uma ação direta do psicoterapeuta através do diálogo que provoca a mudança em psicoterapia. O processo dialógico pela sua qualidade relacional pode ser gerador de sentidos subjetivos que favoreçam a abertura para caminhos de desenvolvimento. Conforme Anderson (2017, p.78):

O diálogo envolve processos entrelaçados, recíprocos e multifacetados de escutar, ouvir e falar. Cada um é vital para o outro. Cada membro de uma conversa move-se para frente e para trás, constantemente, dentro destes processos. Eles são parte de modo espontâneo e natural das conversas, eles não são um método discreto de passos ordenados, nem técnicas.

No diálogo, os participantes se implicam num processo permanente de expressão e produção de sentidos subjetivos, o que faz desse espaço um momento privilegiado da pesquisa psicológica. Os fenômenos da psicoterapia têm importância para a visualização dos processos subjetivos tanto individuais como sociais, possibilitando seu estudo com base nos processos de comunicação do qual participam diferentes pessoas em processos singulares de subjetivação. Nesse sentido, a psicoterapia permite aprofundar nossa compreensão sobre diferentes processos que se configuram nesse cenário, não só como possibilidade de novas opções de subjetivação para as pessoas que participam desse momento dialógico, mas também como possibilidade de produção

de saber sobre processos subjetivos que tomam forma em diferentes contextos. Guattari (1996, p.204) faz uma reflexão que penso ser relevante: “Devemos estar sempre dispostos a guardar nossas próprias cartografias em uma caixa e inventar novas cartografias para dentro da situação que nos encontramos. No fundo, não foi isso que Freud fez no seu período criativo que deu origem à psicanálise?”

A psicoterapia configura-se como processo permanente de pesquisa. Os diferentes fenômenos que tomam forma nesse contexto são expressão do humano na sua diversidade. Nesse sentido, a curiosidade e a reflexão sobre esses fenômenos não só implicam o psicoterapeuta na sua prática profissional, mas podem levá-lo a caminhos de produção intelectual sobre esses mesmos processos. De forma recursiva, a sua produção teórica e sua prática se tensionam nesse percurso. Na perspectiva da Teoria da Subjetividade, o processo de psicoterapia é pautado pelo caráter construtivo-interpretativo e dialógico na sua prática e na produção de conhecimento (González Rey, 2011). As configurações subjetivas são construções hipotéticas que vão se organizando com base em diferentes indicadores que emergem no processo dialógico e que tomam vida como possibilidade de explicação pelo seu valor como modelo teórico a partir do caso estudado. Do mesmo modo, nesse processo o psicoterapeuta orienta-se por essas reflexões, pois facilitam a compreensão dos processos subjetivos no curso da psicoterapia, assim como as ações, que podem favorecer a emergência da pessoa como sujeito.

ANÁLISE DE UM CASO: A CONSTRUÇÃO E A INTERPRETAÇÃO COMO FERRAMENTAS DA PSICOTERAPIA

O estudo de caso apresentado a seguir é sobre Laura, uma jovem de 26 anos que na época estava terminando sua graduação. Nós nos conhecemos em um contexto de pesquisa. Ela foi participante de um estudo sobre doenças crônicas e, posteriormente, iniciou um processo de psicoterapia individual comigo.

Psicoterapeuta – Você me relatou que fez psicoterapia em outros momentos, me conte sobre essa experiência.

Laura – Fiz sim. A psicoterapia é mais assim, pra me ajudar em algumas questões. Questões minhas mesmo, relacionadas à minha mãe. Questões que se agravaram por não admitir que tenho pressão alta. Eu tinha

pavor de tomar remédio, pois ficava pensando – mas vou tomar remédio tão nova??? Eu só tinha 18 anos. Eu acho que foi até pra eu querer tomar o remédio.

A forma como Laura representa a psicoterapia está ainda numa perspectiva muito instrumental. É o outro, o psicoterapeuta, que de alguma forma tem condições de mudar a relação dela com a medicação. Ainda que reconheça ser jovem para iniciar um tratamento para hipertensão, não traz outras reflexões sobre seu posicionamento em relação a isso.

Da mesma maneira, é a hipertensão que agrava seus problemas com a mãe e a família. Ou seja, são fatores externos a ela que estão na base do agravamento das questões relacionadas à família. Mesmo que sejam processos biológicos, para Laura é a doença que determina o que vive e não a forma como subjetiva os diferentes processos da sua vida.

Um psicoterapeuta alicerçado na perspectiva construtivo-interpretativa pode nesse momento trabalhar com a ideia de indicador. Nesse trecho, há indicador da tensão da relação de Laura com a mãe, mas não temos elementos que nos permitam afirmar como se expressa e se configura essa tensão entre elas. Mas essa conjectura inicial leva a outros momentos de diálogo no contexto de psicoterapia que podem possibilitar a compreensão sobre como diferentes sentidos subjetivos se expressam na configuração desse relacionamento.

É interessante pensar como o psicoterapeuta, nesse momento, converte-se em pesquisador. A ideia não é comprovar suas hipóteses, mas por meio de um caso singular gerar visibilidade a processos subjetivos que muitas vezes estão naturalizados no cotidiano. Nesse percurso, a compreensão da configuração subjetiva do relacionamento de Laura com a mãe pode alimentar reflexões em um plano mais amplo sobre a qualidade das relações familiares e seus desdobramentos em processos de sentido subjetivo. Reflexões essas importantes para a prática da psicoterapia e para a produção teórica com base na teoria da subjetividade.

Psicoterapeuta – Então, você está dizendo que é a hipertensão que leva a problemas ou questões com a sua mãe?

Laura – Sim, meu psicoterapeuta anterior disse que o psicológico pode ser assim, um fator que tá determinando a minha pressão alta. Ele me

disse: Laura, a gente tem que procurar o que te causa nervosismo. Por exemplo, se você sai de casa e pega aquele congestionamento e o congestionamento te deixa nervosa, então, você tem que sair um pouco mais cedo de casa, trabalhar pra sair mais cedo pra não pegar o congestionamento, pois é ele que está te causando esse estresse.

O posicionamento do antigo psicoterapeuta reforça a representação de Laura com relação à hipertensão, ou seja, são coisas externas a ela que causam o mal-estar, o nervosismo, e não suas próprias dificuldades, que de fato podem ser agravadas com o trânsito pesado, mas não são diretamente causadas por ele.

O psicoterapeuta reproduz uma representação do senso comum sobre a hipertensão sem nenhuma reflexão sobre o que significa estar nervosa na história de Laura. No exemplo acima, o psicoterapeuta levou em consideração não só suas representações do senso comum, mas a declaração de Laura sobre a forma como se sentia no trânsito em momento específico. Não há nenhuma curiosidade sobre o que estaria na base desse mal-estar. As possíveis tramas subjacentes ao que declara Laura não são levadas em consideração, a realidade tem uma dimensão objetivada sem nenhum processo imaginativo que facilite ir além da evidência direta.

A construção e a interpretação tomam forma na medida em que o psicoterapeuta avança para além do que está explicitado. Suas suspeitas o levam a perguntar sobre como isso toma forma como processo subjetivo e por quais caminhos. É importante que o psicoterapeuta tenha clareza teórica sobre a forma como a subjetividade é ferramenta para a compreensão da complexidade da organização dos sentidos subjetivos que indiretamente se expressam no relato da pessoa. Penso que na articulação da teoria com o fenômeno que estudamos são importantes a ousadia e a criatividade. Isso não significa um caminho fácil, mas uma produção comprometida teoricamente, como bem expresso por Parker (2010, p.10): “A questão não é se um argumento particular está correto ou incorreto, mas se é um argumento plausível e faz sentido em relação com o material e a escolha do referencial teórico.”

No processo psicoterápico, assim como na pesquisa, diferentes instrumentos podem ser utilizados com facilitadores da expressão das pessoas; o complemento de frases proposto por González Rey (2005) é um deles. Esse instrumento que temos utilizado com

muita frequência nas pesquisas no método construtivo-interpretativo, os indutores, é uma ferramenta muito interessante, pois possibilita a provocação de reflexões da pessoa por uma via indireta. Os indutores não precisam relacionar-se com um problema específico que aparece no contexto da psicoterapia, pois visam apenas levar a pessoa a outros campos da sua experiência.

Em um momento específico, pedi a Laura que fizesse o complemento de frases:

Eu quero saber que mágoa eu tenho da minha mãe e quem sou eu

Eu gosto de viver

No futuro quero ser feliz, ser tudo que minha mãe disse que eu não era capaz

Infelizmente não tenho a vida que desejei

Minha família é tudo pra mim

A minha família é tudo pra mim, preciso estar bem com a minha mãe para estar bem com outros aspectos da minha vida. Se eu não tô bem com ela, eu passo o dia todinho pensando e aí aquilo me estressa me deixa nervosa e eu fico pensando numa maneira de estar bem com ela, de fazer com que eu fique bem.

Nesse momento já é possível relacionar indicadores que nos permitem falar da configuração subjetiva da mãe para Laura. O relacionamento com a mãe é marcado por produção de sentido contraditória; ao mesmo tempo em que ela é tudo para Laura, esta se sente infeliz no relacionamento com a mãe. Quando conversamos sobre o indutor *minha família*, diferentes produções subjetivas com relação à mãe se evidenciam. Aspectos da subjetividade social dominante estão presentes nos processos de sentido de Laura relacionados à configuração subjetiva da família. Ou seja, Laura tem uma representação de família que vejo muito presente na nossa cultura, em que a mãe é o centro e deve estar acima das nossas preocupações pessoais.

Após o momento em que ela discorre sobre o indutor *minha família*, faço a seguinte observação:

Psicoterapeuta – Sinto que o relacionamento com a sua mãe não é fácil. O que você pensa sobre isso?

Laura – Eu não vejo nada até agora. E em seguida relata como organi-

za o cotidiano com a mãe: ... Agora que moro com meu namorado, eu sempre deixo alguma coisa lá em casa. Porque ela não faz comida, ela falou que não nasceu pra isso. Então é assim, quando eu tô lá em casa sou eu que faço a comida. Por exemplo, quando eu tava trabalhando, eu chegava às vezes assim, trabalhava o dia todo, saía cinco horas, vinha pra faculdade e às vezes eu chegava 10h40 da noite e eu ia fazer comida. Porque eu sabia que no outro dia na hora do almoço ela poderia comer. Então é assim, eu sempre tive essa preocupação. É uma maneira que eu coloquei na minha cabeça é como se eu fizesse a minha obrigação pra sentir bem com a minha cabeça.

Nesse trecho de informação, fica expressa a qualidade da relação de Laura com a mãe. O modo como sua mãe a vê tem um impacto na produção de sentidos subjetivos em relação ao seu cotidiano. Laura precisa deixar as coisas arrumadas para a mãe para sentir-se bem na relação com ela. Os sentidos subjetivos que ela produz com relação ao seu papel de filha são marcados pela culpa e pela obrigação, o que se expressa em um cotidiano exigente que nas suas palavras aparece como *nervosismo no dia a dia*. Laura sente-se pressionada para fazer a mãe feliz e, agindo dessa forma, conseqüentemente se sente mais tranquila na sua própria vida. Penso que o impacto dessa produção de sentidos subjetivos nos processos de saúde de Laura é grande, pois a tensão que é gerada nesse processo muitas vezes lhe provoca um grande cansaço físico e o esgotamento mental que ela sempre relatou nas sessões de psicoterapia.

Na perspectiva da Teoria da Subjetividade, ainda que se reconheça que algumas configurações subjetivas são dominantes em relação a outras, isso não significa afirmar que a pessoa é determinada por essas configurações de forma linear. As configurações organizam-se de forma dinâmica e imprevisível e são mobilizadoras de diferentes sentidos subjetivos de outros processos. Dessa forma, o valor dessa categoria se expressa pela sua capacidade de gerar visibilidade e pela maneira complexa como os processos humanos se configuram. Sinto que muitas vezes as dificuldades na construção de informação são decorrentes da incapacidade de significar os processos a partir da ideia hipotética da configuração subjetiva. Ela não tem vida em si, ela ganha vida com as reflexões do psicoterapeuta. A configuração não é aplicada aos fenômenos, ela ganha vida por intermédio deles.

A configuração subjetiva em relação à mãe é alimentada por sentidos subjetivos diversos que muitas vezes subvertem um posicionamento de submissão de Laura. Esse processo evidencia-se também no complemento de frases:

Os estudos são uma distração.

A faculdade é um lugar em que as minhas preocupações não são grandes, eu estou na aula e não fico pensando na minha mãe e nos meus problemas (em outro momento Laura relata que a sua atenção está voltada para o que está acontecendo na sala de aula).

Atualmente eu estou tentando organizar minha vida.

Um dia eu quero ter minha própria família.

Planejo ter filhos, família.

Tenho muita vontade de ter filhos e de ter uma família minha. Uma coisa que eu possa dizer: ah, é meu, eu consegui construir.

Nesse momento do complemento vemos que Laura tem outro espaço, a faculdade, em que ela se sente bem, além da casa do namorado. Além disso, faz planos para o seu futuro. Quando fizemos o complemento de frases, Laura tinha acabado de se mudar para a casa do namorado, mas algumas contradições apareceram quando falamos sobre os seus planos de família. Ela diz no complemento que deseja ter uma família.

Psicoterapeuta – Você já tem uma família, é a pessoa com quem você vive hoje.

Laura – Eu sou muito louca, eu não sei o que se passa na minha cabeça, às vezes. Eu quero muito casar com ele, mas eu penso assim, vou largar toda a minha vida, minha mãe e meu irmão para poder ficar com uma pessoa? Passa muita coisa na minha cabeça.

Ainda que, para Laura, o namorado seja uma pessoa importante que a apoia, a configuração subjetiva em relação à sua mãe é dominante em relação a esse momento importante da sua vida. Ao mesmo tempo em que quer construir uma família própria, o sentimento de responsabilidade (uso os termos de Laura) em relação à mãe é presente, pois ela precisa cuidar da sua mãe. O namorado é uma família, mas ela não pode usufruir dessa realização, uma vez que sua mãe está só, sem ninguém que cuide dela.

A todo o momento a contradição da relação com a mãe está presente. Laura percebe que precisa seguir um caminho próprio, mas os sentidos subjetivos configurados na relação com a mãe impactam seus planos para o futuro. Diferentes emoções que se expressam em produções simbólicas em relação a si mesma e relacionadas ao vínculo com a mãe impactam outros espaços de relação de Laura, gerando insegurança com relação à possibilidade de concretizar uma vida própria. Nesse trecho, evidencia-se como uma configuração subjetiva pode alimentar sentidos subjetivos em outras esferas da vida da pessoa.

Retomo discussão anterior sobre a categoria configuração subjetiva. Ainda que nesse estudo de caso exista uma configuração dominante que orienta muitos processos subjetivos de Laura, isso não significa um transtorno. O sintoma, a hipertensão, que se apresenta como resultado de um conjunto de processos, não tem uma relação direta com sentidos subjetivos específicos. Segundo González Rey (2011, p.34): “Uma configuração subjetiva representa uma verdadeira rede simbólico-emocional que integra múltiplos efeitos e desdobramentos do vivido que seriam incompreensíveis desde a análise de expressões subjetivas isoladas.”

A configuração subjetiva nesse caso pode ser dominante em alguns momentos ou aspectos da vida, mas a pessoa pode gerar possibilidades que permitam uma produção alternativa de sentidos subjetivos que lhe permitam avançar em relação aos seus limites. Em razão disso, podemos afirmar que as configurações subjetivas se organizam processualmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática e a pesquisa são importantes processos na formação em psicologia. A forma como são vividas na graduação tem desdobramentos importantes na representação que esses processos têm para os psicólogos. Sinto que pela própria tradição de uma formação mais voltada para a prática em si, muitos psicólogos ainda compartilham a ideia de que a psicoterapia não é um processo vivo de pesquisa. O processo de diálogo na psicoterapia é uma ferramenta importante para mobilizar reflexões teóricas que possibilitem compreender os processos humanos de uma forma mais complexa.

Considero a psicoterapia um espaço onde se abrange a possibilidade de reflexão sobre os processos sociais e individuais que são ressaltados no curso da relação dialógica. Penso que ao ter como base

a Teoria da Subjetividade o psicoterapeuta não pode se contentar com respostas fáceis. Essa teoria não tem um conjunto pronto de conceitos que são aplicáveis a fenômenos. A ousadia e o posicionamento crítico na significação dos processos humanos é o que alimenta a produção nessa teoria e nos permite avançar nas diferentes possibilidades que ela apresenta.

Nesse sentido, o processo construtivo-interpretativo que está na base das análises que fazemos implica uma relação aberta com a teoria no seu percurso. Ao mesmo tempo em que explicamos diferentes fenômenos, questionamo-nos sobre o tipo de prática que nesse momento nos orienta. A reflexão deve ser um processo permanente, que acompanha o posicionamento do psicoterapeuta no sentido de reconhecer os limites e as possibilidades que toda teoria possibilita.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, H. *Conversación, lenguaje y posibilidades: un enfoque posmoderno de la terapia*. Buenos Aires: Amorrortu, 1999.

ANDERSON, H. Diálogo: pessoas criando significados umas com as outras e encontrando maneiras de continuar. In: GRANDESSO, A. (org). *Práticas colaborativas e dialógicas em distintos contextos e populações*. Curitiba: CRV, 2017. p.91-105.

BARUS-MICHEL, J. *O sujeito social*. Belo Horizonte: PUC Minas, 2004.

BEZERRA, M. S. *Dificuldades de aprendizagem e subjetividade: para além das representações hegemônicas do aprender*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014.

BUBER, M. *Do diálogo e do dialógico*. São Paulo: Perspectiva, 1982.

CAMPOLINA, L. de O. *Inovação educativa e subjetividade: a constituição da dimensão histórico-subjetiva implicada em um projeto inovador*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2012.

DANZIGER, K. *Constructing the subject: historical origins of psychological research*. New York: Cambridge University Press, 1990.

DANZIGER, K. *Naming the mind: how psychology found its language*. London: Sage, 1997.

GONZÁLEZ REY, F. *Epsitemología cualitativa y subjetividad*. São Paulo: Educ, 1997.

GONZÁLEZ REY, F. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Thomson Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, F. *Psicoterapia, subjetividade e pós modernidade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

GONZÁLEZ REY, F. Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre a aprendizagem: a aprendizagem no nível superior. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M. C. (org.). *A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior*. Campinas: Alínea, 2009. p.119-148.

GONZÁLEZ REY, F. *Subjetividade e saúde: superando a clínica da patologia*. São Paulo: Cortez, 2011

GONZÁLEZ REY, F. Sentidos subjetivos, linguagem e sujeito: implicações epistemológicas de uma perspectiva pós-racionalista em psicoterapia. In: HOLANDA, A. (org.). *O campo das psicoterapias: reflexões atuais*. Curitiba: Juruá, 2012. p.47-70.

GONZÁLEZ REY, F. Advancing the topics of social reality, culture, and subjectivity from a cultural-historical standpoint: moments, paths, and contradictions. *Journal of theoretical and philosophical Psychology*, Washington, DC, v.36, n.3, p.175-189, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/teo0000045>. Disponível em: <http://psycnet.apa.org/record/2016-35916-001>. Acesso em: 6 mar. 2016.

GOULART, D. M. *Institucionalização, subjetividade e desenvolvimento humano: abrindo caminhos entre educação e saúde mental*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.

GUATTARI, F. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1996.

HOLANDA, A. Reflexões sobre o campo das psicoterapias: do esquecimento aos desafios contemporâneos. In: HOLANDA, A. (org.). *O campo das psicoterapias: reflexões atuais*. Curitiba: Juruá, 2012. p.71-100.

LATOUR, B. *Cogitamus: seis cartas sobre as humanidades científicas*. São Paulo: Editora 34, 2016.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Aprendizagem criativa: uma aprendizagem diferente. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (org.). *Ensino e Aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasília, DF: Liber Livros, 2012. p.85-110

MITJÁNS Martínez, A; GONZÁLEZ REY, F. *Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na leitura cultural-histórica*. São Paulo: Cortez, 2017.

MORI, V. D. Os sentidos subjetivos de ser psicoterapeuta: a aprendizagem em um estágio supervisionado. MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (org.). *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasília, DF: Liber Livros, 2012. p.203-218.

MORI V. D, GONZÁLEZ REY, F. A saúde como processo subjetivo: uma reflexão necessária. *Psicologia: teoria e prática*, São Paulo, v.14, n.3, p.140-152, dez. 2012. ISSN: 1516-3687.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2007.

- NEUBERN, M. A dimensão regulatória da psicologia clínica: o impacto das racionalidades dominantes nas relações terapêuticas. *Estudos de Psicologia*, Natal, v.1 n.10, p.73-81, 2005.
- NEUBERN, M. Ensaio sobre a cegueira de Édipo: sobre psicoterapia, política e conhecimento. In: HOLANDA, A. *O campo das psicoterapias: reflexões atuais*. Curitiba: Juruá, 2012. p.13-45. ISSN: 1678-4669.
- PARKER, I. *Qualitative psychology: introducing radical research*. London: Open University Press, 2010.
- PARKER, I.; SHOTTER, J. (ed.). *Deconstructing social Psychology*. Florence: Psychology Press, 2015.
- ROMAGNOLI, R. Algumas reflexões acerca da clínica social. *Revista do Departamento de Psicologia – UFF*, Niterói, v.18, n.2, p.47-56, jul./dez. 2006. ISSN: 0104-8023.
- SEIKKULA, J. Tornando-se dialógico: psicoterapia ou modo de vida?. In: GRANDESSO, A. (org). *Práticas colaborativas e dialógicas em distintos contextos e populações*. Curitiba: CRV, 2017. p.33-54.
- SHOTTER, J. In conversation: joint action, shared intentionality and ethics. *Theory and psychology*, v.5, n.1, p.49-73, Feb. 1995. ISSN: 0959-3543.

Subjetividade, saúde humana e terapia familiar

Vannúzia Leal Andrade Peres

INTRODUÇÃO

O presente capítulo aborda o tema da terapia familiar na perspectiva da Teoria da Subjetividade, que tem compromisso com a saúde humana, definida por González Rey (2011) como “qualidade do processo de vida”, processo relacionado ao desenvolvimento subjetivo do indivíduo.

Com a discussão desse tema, busca-se dar visibilidade a como a saúde e o desenvolvimento do indivíduo são complexamente inter-relacionados à saúde e ao desenvolvimento da família. No decorrer desta discussão, são apresentados ¹dois casos clínicos. Um sobre o atendimento de uma mulher, Camila (nome fictício) e o outro sobre o atendimento de uma família. Mediante as análises dos dois casos, pretendeu-se discutir a complexidade da relação entre o indivíduo e a família nos seus processos de desenvolvimento subjetivo. Em ambos, o foco da análise foi o caráter subjetivo do “sintoma” do indivíduo ou a sua complexa relação com o “transtorno” da família.

Em um caso, essa complexa relação foi abordada via atendimento do indivíduo, e no outro, via atendimento do grupo familiar. Na perspectiva da Teoria da Subjetividade, nos dois casos, foram consideradas as produções subjetivas do indivíduo em relação à família. Nos dois processos de atendimento, foi abordada a gênese da constituição subjetiva do sintoma no indivíduo, a gênese da constituição subjetiva do transtorno na família e as complexas relações entre ambos.

¹ Todos os participantes (o indivíduo e o grupo familiar) foram esclarecidos e consentiram livremente com a utilização das informações para esta publicação.

Em síntese, neste capítulo discute-se e exemplifica-se, mediante a apresentação dos dois casos, como é que na perspectiva da Teoria da Subjetividade a terapia familiar abrange dois processos complexamente inter-relacionados – a saúde e o desenvolvimento subjetivo do indivíduo e de sua família.

Para isso, partiu-se da ideia de que na terapia familiar é necessário compreender a gênese e o desenvolvimento do sintoma do indivíduo (González Rey, 2007) na relação com o transtorno que a família apresenta, ou seja, compreender a subjetividade do indivíduo em relação ao sistema em que ele vive e se desenvolve.

Nessa perspectiva, entendemos que a terapia consiste em provocar o indivíduo que apresenta um sintoma a construir opções para emoções (*como afetos*) produzidas nas suas experiências na família e fora dela, ou seja, a sair da repetição e a encontrar alternativas ao seu desenvolvimento.

Esse processo objetiva ajudar o indivíduo a produzir novas realidades e a se posicionar em relação à família, um contexto de limites imediatos, impregnado de significações e de prescrições sociais. Em outras palavras, esse processo tem como objetivo ajudar o indivíduo a emergir como sujeito do seu desenvolvimento, implicado com sentidos subjetivos que ele gera em relação a múltiplas experiências, inicialmente na família, mas também no trabalho e nas suas relações sociais.

O sujeito em questão é aquele que se confronta no processo da ação, na tensão que ele vivencia entre os sentidos subjetivos da sua configuração subjetiva dominante e os novos sentidos subjetivos que ele gera nesse processo (González Rey, 2013), ou ainda, como explica o autor, é “um sujeito gerador, ativo, produtor de realidades” (González Rey, 2014, p.36).

Para González Rey (2007), o indivíduo vivencia de forma singular o transtorno que aparece no sistema – a família e outros sistemas nos quais ele vive e se desenvolve –, e é preciso compreender o processo de constituição do sintoma que ele expressa, o que implica compreender os sentidos subjetivos históricos e atuais que ele gera em relação às suas experiências nesses sistemas inter-relacionados.

Buscando desenvolver a terapia familiar nessa perspectiva, construimos nos nossos atendimentos alguns indicadores da complexa relação entre o sintoma expresso pelo indivíduo e o transtorno que aparece no sistema familiar, que, por sua vez é complexamente implicado com transtornos que aparecem na sociedade.

Entretanto, neste trabalho, compreendemos que o sintoma, muitas vezes, é diagnosticado com base no modelo biomédico, de forma que o seu processo de constituição subjetiva permanece desconhecido. Foi também no decorrer deste trabalho que nós compreendemos como a abordagem da subjetividade do indivíduo em relação à família transcende a ideia da terapia sistêmica e a ideia de mudança terapêutica como ressignificação de construções sociais.

Para González Rey (2007), a mudança terapêutica ocorre mediante “o jogo recíproco entre emoções e processos simbólicos do sujeito”, dentro e fora do espaço terapêutico. Ele acredita que a lógica que orienta a terapia familiar na perspectiva da subjetividade é diferente da lógica das terapias construtivistas orientadas por processos de significação.

Segundo o autor (González Rey, 2007, p. 240), enquanto os terapeutas construtivistas críticos “explicitam e elaboram eventos carregados de afetos”, na perspectiva da subjetividade o terapeuta orienta o diálogo para que o sujeito construa opções em relação a eles.

Nos referidos atendimentos, nós constatamos o que afirma González Rey (2007). O terapeuta não tem como elaborar e explicitar os afetos envolvidos nas experiências do indivíduo, mas pode construir hipóteses e provocá-lo a construir opções em relação a eles. Confirmamos que o diálogo terapêutico, no qual o indivíduo constrói opções em relação às suas experiências, opções que lhe permitem produzir emoções e processos simbólicos alternativos, é orientado pelas nossas construções, por modelos de inteligibilidade de suas produções que vamos construindo e reconstruindo ao longo do processo. É verdade que nesse diálogo, que implica tensão entre sentidos subjetivos históricos e atuais, o indivíduo se compromete com os seus afetos, que muitas vezes envolvem experiências históricas e atuais no sistema familiar.

Queremos dizer que nesse processo o indivíduo entra em contato com sentidos subjetivos históricos e atuais gerados em relação ao transtorno apresentado pelo sistema, com os quais construímos e reconstruímos modelos de explicação do sintoma que ele expressa. Nessa abordagem, a terapêutica consiste em possibilitar ao indivíduo emergir como sujeito da saúde, isso é, se responsabilizar pelas consequências do seu sintoma e desenvolver-se. Isso significa colocá-lo no diálogo sobre si mesmo, sobre as suas emoções, até dar um salto qualitativo na sua organização psicológica e fazer um movimento que atinja os sistemas em que vive e se desenvolve, entre eles o sistema familiar.

Nos inspiramos na Teoria da Subjetividade e buscamos desenvolver a terapia como um espaço para a emergência do sujeito, que gera sentidos subjetivos alternativos em relação ao transtorno, um sujeito que emerge no sistema e que “subverte com ações” o seu modo de vida e o modo de vida de sua família (Peres, 2018).

Apoiada no pensamento de González Rey sobre o sujeito, construímos e reconstruímos modelos de inteligibilidade desse processo, e provocamos o indivíduo a tomar consciência (consciência como um sistema cognitivo/afetivo) de seus conflitos carregados de afetos e de como eles são implicados com os sentidos subjetivos que ele gera em relação às suas experiências na família e fora dela. Temos indicadores de que é necessário provocar o indivíduo a “construir opções”, a se posicionar em relação à qualidade do seu processo de vida e à qualidade do processo de vida da família. Assim, compreendemos como esses processos são complexamente relacionados entre si mediante a realidade social constituída pela família e o indivíduo, que contraditória e recursivamente são por ela constituídos (Peres, 2018).

Nesse aspecto, é importante retomar o trabalho de Seixas (1992) sobre a terapia familiar. A autora lembra como a história da construção de conhecimentos sobre a realidade social contribuiu para o desenvolvimento desse campo, contando com o esforço de pesquisadores de diferentes fenômenos. Entre eles, cita Norbert Wiener, o criador da cibernética, e Von Bertalanffy, o autor da teoria geral dos sistemas e do conceito de circularidade.

Esse conceito, central no pensamento cibernético, veio revolucionar essa terapia ao considerar a família como um sistema com uma multiplicidade de elementos que se influenciam reciprocamente de maneira complexa. A autora relembra como foi que a partir da teoria geral dos sistemas e do pensamento cibernético surgiram “concepções e metodologias mais eficazes para estudar processos auto reguladores, sistemas e organismos auto orientados e personalidades que se dirigiam a si mesmas” (Seixas, 1992, p. 12).

Afinal, Seixas explica que a cibernética veio a esclarecer como o pensamento sistêmico se opõe à ideia de causalidade linear ou à ideia de causa e efeito. Ela explica como a terapia familiar avança com o conceito de circularidade desenvolvido na cibernética de primeira ordem e ampliado na segunda, ao deixar de “apenas representar os enlaces causais entre os componentes do sistema” e “incluir o observador como

participante que descreve os entrelaçamentos dos elementos do sistema” (Seixas, 1992, p.63).

Para González Rey (2007, p.26), a terapia sistêmica avançou ao deixar de se centrar no indivíduo. Contudo, o autor compreende que, ao centrar-se no sistema, ela “absolutizou a família como espaço gerador da patologia”. Na sua concepção, é preciso ir além, ou seja, “representar no sujeito as consequências dos seus conflitos relacionados à vida social”.

Assim, para o autor (González Rey, 2007), é preciso ir além de leis gerais sobre o funcionamento do sistema e sobre os seus sintomas; é necessário ter uma definição ontológica do sujeito que permita compreender a complexidade da constituição desses sintomas e de sua representação social. Em outras palavras: González Rey reconhece que o avanço da terapia familiar sistêmica foi permitir considerar a dimensão ontológica da produção dos transtornos psíquicos ou compreender que “o sintoma não possui uma função apenas no plano individual, mas também no sistema em que ele aparece e se desenvolve” (González Rey, 2007, p.26).

A sua crítica, entretanto, é que esse avanço se deu em relação ao reconhecimento do “caráter essencialmente simbólico do comportamento do sistema”, uma característica da cibernética de segunda ordem, ao passo que na sua concepção é preciso abordar a dimensão social do transtorno que o sujeito expressa sem reduzir esse sistema à família e mediante uma definição ontológica desse sujeito (González Rey, 2007, p.26).

Como dito logo de início, nós nos comprometemos com esse pensamento na terapia familiar. Nós reconhecemos que é preciso compreender o processo de constituição do sintoma no indivíduo e desenvolver uma terapêutica ou ação que lhe possibilite tomar consciência de seus conflitos na família e fora dela, bem como de suas consequências, pelas quais ele precisa se responsabilizar.

Resumindo: ao nos comprometermos com a perspectiva da Teoria da Subjetividade de González Rey, buscamos compreender as complexas relações do sintoma que o indivíduo expressa com o transtorno que aparece na sua família, um sistema que se constitui na relação com a sociedade. Assim, fazemos a análise da qualidade da organização psicológica do indivíduo, de como ela é complexamente relacionada ao seu processo histórico de constituição subjetiva na família e fora dela.

Nesse processo, provocamos o indivíduo a confrontar-se, a confrontar a família e a sociedade, a gerar novos sentidos subjetivos em relação a elas, a sair da repetição, ou a se transformar de tal maneira que pelo menos a família reconheça a sua singularidade e se transforme em relação a ele. Dessa forma, buscamos responder à definição da subjetividade como um sistema complexo, que integra o individual e o social, ou o indivíduo e sua família em relação a sociedade em que vivem e se desenvolvem.

A TERAPIA FAMILIAR NA PERSPECTIVA DA SUBJETIVIDADE:
AÇÃO QUE INTEGRA O INDIVIDUAL E O SOCIAL

1. A família na abordagem terapêutica do indivíduo

Na perspectiva da Teoria da Subjetividade, nós buscamos desenvolver uma terapêutica que responda à especificidade qualitativa do processo de desenvolvimento subjetivo do indivíduo em relação à família e à sociedade. Isso significa desenvolver uma terapêutica com cenários que permitam ao indivíduo emergir como sujeito do seu processo social, isso é, que o tornem capaz de fazer mudanças na qualidade do seu processo de vida, com opções em relação à sua família e à sociedade. Esse processo implica que o indivíduo se posicione em relação a discursos sobre saúde mental dominantes na sociedade e em relação a representações sociais construídas para ele por sua família.

A Teoria da Subjetividade veio tornar possível desenvolver essa terapêutica, que atende à especificidade qualitativa dos processos subjetivos do indivíduo (González Rey; Mitjáns Martínez, 2017), isso é, não reduz a análise do sintoma que ele expressa à análise direta e imediata de suas relações no sistema familiar.

Com esse conhecimento, buscamos explicar como o sintoma que o indivíduo expressa é implicado na sua configuração subjetiva, mas tem complexas relações com a configuração subjetiva da família e com a configuração subjetiva da sociedade, ou seja, com o transtorno que aparece no sistema familiar e que tem um caráter histórico e cultural. Sem envolver conhecimentos dogmáticos, sem suprimir as contradições que existem entre o indivíduo e a família, entre a família e a sociedade, o terapeuta busca compreender e explicar o processo pelo qual o sintoma é constituído em cada indivíduo.

Com esse conhecimento, o terapeuta constrói cenários personalizados e orienta o diálogo sobre os afetos do indivíduo na família, entendendo que eles têm relação com as suas experiências nesse sistema, que é complexamente envolvido com os afetos que circulam na sociedade. Dependendo das circunstâncias, esse diálogo pode ser ou não face a face, isto é, do indivíduo com os outros membros de sua família no espaço conjunto que tradicionalmente caracteriza a terapia familiar.

Na perspectiva da subjetividade, o fundamental nesse processo é o terapeuta construir um modelo teórico sobre a trama complexa que representa o sintoma ou reconstruí-la no seu intelecto, entrelaçando elementos relacionados à história do indivíduo na família e à história da família na sociedade. Isso implica construir um modelo sobre a configuração subjetiva dominante do indivíduo que expressa o sintoma, para poder, a partir desse modelo, orientar o diálogo no espaço terapêutico sobre as suas necessidades e motivações afetivas, e o diálogo face a face com os outros membros no seu espaço familiar.

Em síntese: a terapêutica consiste exatamente em construir cenários personalizados e em provocar o indivíduo com problematizações que orientem o seu diálogo com a família (dentro ou fora do espaço terapêutico) sobre os seus conflitos em relação à vida e sobre as suas ações. Nesse processo, o indivíduo pode construir alternativas para as suas relações com a família fazendo emergir novos sentidos subjetivos em relação ao conflito, de forma a escapar da constituição de um processo patológico.

Referimo-nos, dessa forma, ao sujeito da saúde, que com a sua subjetividade é capaz de continuamente se movimentar, dar saltos qualitativos no seu processo de desenvolvimento e fazer as mudanças necessárias ao desenvolvimento da qualidade do seu processo de vida.

Tendo em vista deflagrar esse processo, na clínica nós buscamos criar terapêuticas que permitam ao indivíduo gerar no cotidiano novos sentidos subjetivos em relação à sua família e à realidade social. Entendemos que o indivíduo é capaz de criar recursos para combater emoções como o ódio e a vingança, o medo e a desesperança, que, do ponto de vista subjetivo, podem ser paralisantes, fazendo com que ele perca o sentido da vida e até se mate.

Como mencionamos anteriormente, isso nos exige conhecer em profundidade as definições da epistemologia qualitativa e a Teoria da Subjetividade e saber como trazer para o espaço social da terapia a

compreensão de como o sintoma do indivíduo está implicado na sua configuração subjetiva dominante. Assim, também compreendemos as consequências da expressão do seu sintoma na vida cotidiana da família, ou seja, na configuração subjetiva dominante, que orienta as suas ações em relação a ele.

Em trabalho anterior, no processo de análise construtivo-interpretativa do litígio entre ex-cônjuges pela guarda dos filhos, ou desses elementos complexamente inter-relacionados, nós compreendemos (Peres, 2013, 2014a, 2014b, 2018) a importância do diálogo entre o indivíduo e a família, em que circulam emoções contraditórias associadas a significações sociais.

Nesse processo buscamos construir conhecimento – modelos teóricos – de explicação do litígio e compreender como ele é implicado com emoções produzidas pelos ex-cônjuges. Buscamos compreender como as emoções implicadas no sintoma que o indivíduo expressa, e das quais ele não tem consciência imediata, não têm uma relação direta com processos de significação, mas com a sua subjetividade, implicada *com e nesses* processos (Peres, 2018).

Em síntese: a epistemologia qualitativa de González Rey possibilitou estudarmos a subjetividade do indivíduo no processo do litígio, e orientar o diálogo entre ex-cônjuges, um recurso terapêutico orientado por nossas construções teóricas sobre as relações entre os seus sintomas e os transtornos da família nesse contexto. Esse estudo possibilitou buscarmos desenvolver um modelo de abordagem terapêutica do indivíduo e de sua família, como temos discutido no decorrer desta exposição.

Para isso, foi fundamental compreender o que nos ensina González Rey sobre o processo pelo qual as construções do terapeuta, em relação ao fenômeno estudado, orientam o diálogo na terapia.

Vejam o que González Rey (2007, p.241) explica sobre isso:

tomo distância em relação a todas as versões de psicoterapia que convertem as construções do terapeuta no núcleo reitor do processo de mudança”. Acredito que “as construções do terapeuta são um instrumento dialógico essencial para que o cliente passe a atuar e construir sobre zonas de sua experiência, carregadas de sentidos subjetivos, sendo esse o processo que facilitará a emergência de novos sentidos subjetivos que, sem dúvida, se desenvolveram em uma organização significada pelo

paciente na sua condição de sujeito dessa experiência, sem o qual não ocorreria mudança terapêutica.

O que González Rey quer dizer? Entendemos que ele quer dizer que o terapeuta, com as suas construções sobre a subjetividade envolvida no conflito do indivíduo, e, portanto, no sintoma que ele expressa na família e fora dela, tem como provocá-lo a “construir opções”, ou seja, a criar alternativas que lhe possibilitem romper com o discurso dominante sobre transtornos, posicionando-se em relação às significações sociais do sintoma que ele expressa e saindo da passividade em relação a ele.

Para ilustrar, como anunciado na introdução do capítulo, apresentamos o primeiro caso. Trata-se de uma mulher, solteira, com mais de 60 anos, aposentada, que se depara, em diferentes momentos da sua vida, com o diagnóstico de “depressão” do modelo biomédico de saúde mental, provavelmente associado à queixa de insônia e de isolamento.

Analisamos esse processo e construímos indicadores de que a depressão representava uma configuração subjetiva dominante, cujo núcleo central é o fato de ser provedora de sua família. Havia indicadores nessa configuração de que o medo era uma emoção atual, contraditoriamente associada à coragem, provavelmente uma emoção configurada na sua personalidade, ou seja, envolvida com sentidos subjetivos gerados no seu processo singular de enfrentamento da vida concreta.

Assim, nós compreendemos que a depressão era um sintoma envolvido com sentidos subjetivos históricos e atuais em relação a suas experiências na família e fora dela. Mediante a reconstrução do seu processo subjetivo de desenvolvimento na família, nós entendemos que depressão era uma forma que ela tinha de expressar a sua subjetividade em relação à vida concreta: a pobreza, a dureza ou o seu “desamparo subjetivo”.

Com a nossa construção teórica sobre essas informações, nós a provocamos ao diálogo sobre o seu processo de constituição subjetiva, e a construir opções alternativas ao sintoma, com ações que possibilitassem subverter o seu contexto de vida na relação com o contexto de vida de sua família. É curioso como mediante as nossas construções sobre o seu processo de desenvolvimento subjetivo, envolvidas no diálogo terapêutico, ela se confrontou e confrontou o diagnóstico de “depressão”, criando nesse processo recursos subjetivos, tais como “entrar em contato com a sua dor e combater a tristeza e o medo gerados em relação à

vida”, associados a ações cotidianas ou exercícios físicos, dando palestras sobre cidadania e direitos humanos, o que, segundo compreendeu, eram “palestras para si mesma, mais do que para o outro”.

Nas suas palavras: “com isso eu me obrigo a sair, dizendo pra mim mesma que não devo me deitar, que eu devo abrir a porta e sair [...] não é mole não, mas vou conseguir, dou um passo de cada vez para dar conta”.

Provavelmente foram essas ações que a ajudaram a se posicionar para a família em relação ao seu histórico papel de provedora – desempenhado para responder a um processo simbólico –, porém relacionado ao núcleo afetivo de sua personalidade. É possível que essa mudança estivesse relacionada com novos sentidos subjetivos que ela gerou em relação a esse papel. Supomos que esses sentidos subjetivos foram integrados na configuração subjetiva que a orientou a sair do estado emocional em que se encontrava, complexamente relacionado ao contexto familiar e à sociedade. Sem dúvida, esse sintoma respondia, nesse momento de sua vida, à sua história de constituição psicológica, ao contexto atual de sua família, bem como ao discurso dominante da saúde mental, fortemente institucionalizado.

Nesse momento, o seu estado emocional, conforme declarou, era materialmente representado por “pernas bailarinas, vertigens, agasalho em pleno verão, cigarras nos ouvidos prenunciando alagamentos,” o que, ao mesmo tempo, era provavelmente uma representação simbólica da depressão como patologia no modelo biomédico.

De outra feita, ela declara, numa escrita espontânea e criativa, como se sentia em relação aos exames de avaliação e às prescrições médicas aos quais se submeteu mediante o diagnóstico:

dá-lhe novas receitas reclusas. Por que se batizam remédios com nomes que mais parecem veneno pra matar ratos? [...] e a bula sempre maior que os comprimidos, as letras quem sabe menores que a dosagem da alquimia e, sobre os efeitos colaterais, de brinde, na bula, um alvará de somatizações esperadas pra qualquer gosto [...] não tem comprometimento neurológico [...] corpo esquartejado em miudinhos e alma desaparecida em ângulos. Com o zumbido nos ouvidos dá até para escutar os celulares da família alvoroçada: “a culpa é da tia velha que ela leva pro médico há anos, eu sabia que ainda ia dar nisso”. Não, o direito de defesa é expressão da democracia! Ela (a tia) (e os pais) é metáfora familiar preteritamente escrita.

Contraditoriamente, ela dizia que tinha medo de “estar muito doente e não ter mais retorno”, de ficar dependente da família e de remédios, aos quais resistiu mesmo concluindo que foi “muita resistência” e que “deveria ser mais flexível” para ver como poderiam ajudá-la. Nesse processo, chega a experimentá-los, mas conclui que “os de tarja preta alteram a química do corpo, são difíceis de administrar, deixa de ser ela mesma”.

Temos indicadores de que esse simbolismo estava presente na sua subjetividade em relação ao diagnóstico e ao tratamento da depressão como doença e como processo de vida. Assim, ela sempre perguntava o que pensávamos: “se iria melhorar, se estava caminhando ou não”, e, nisso, sempre fazia questão de ressaltar “que estava difícil, mas que estava dando um passo a cada dia, que não iria se deitar, mas reagir às “emoções destrutivas”, sempre “conversando consigo mesma ou se dando ordens para não desistir”.

Fato é que construímos indicadores de que os sentidos subjetivos, que ela gerou em relação ao seu conflito, permitiram compreendermos a necessidade que gerou de romper com o seu “papel social de provedora”, historicamente construído, e de se desenvolver. Para ela, isso significava conquistar a sua liberdade, o que supomos que ocorreu no nível da resignificação e no nível de sua subjetividade. Foi tal a sua mudança e a mudança da qualidade do seu processo de vida que as suas ações repercutiram na qualidade dos processos de vida de outros membros da família, que também se reposicionaram em relação a ela, pelo menos naquele momento.

Tivemos exemplos de como seus irmãos provavelmente reorganizaram a configuração subjetiva dominante que orientava as suas ações na família e fora dela. Com esses exemplos, nós supomos que eles geraram novos sentidos subjetivos em relação ao seu papel de provedora. Os indicadores foram de que nesse complexo processo entre ela e a família ela gerou a necessidade de se cuidar, de ser provedora dela mesma.

Segundo ela, isso repercutiu nos membros de sua família, que “ressignificaram o seu papel” e responderam a suas ações se reposicionando em relação a suas demandas, principalmente as financeiras.

Sobre isso, é importante ressaltar a ideia de González Rey (2007, p. 241), de que a resignificação “é um processo de produção de sentido subjetivo, que se integra em outros desdobramentos de

sentidos subjetivos, os quais não estão na direção das reordenações significadas da experiência”.

Segundo o autor (González Rey, 2007, p. 240), a mudança terapêutica ocorre quando o indivíduo produz “emoções e processos simbólicos” no diálogo orientado pelo terapeuta. Do seu ponto de vista, os autores construtivistas não enfatizam essa produção por se prenderem a aspectos racionais, o que foi diferente no caso que apresentamos. Nesse caso, temos indicadores de que Camila tinha uma produção emocional e simbólica no processo de diálogo sobre as leituras que fazia, segundo ela, a sua “via de desenvolvimento”. O foco de nossa construção não era sobre as frases, os trechos que ela recortava e que líamos juntas, mas os sentidos subjetivos que ela gerava em relação a eles e às suas personagens, em relação a suas histórias de vida, às suas batalhas, aos seus dramas, e como esses sentidos subjetivos orientavam-na a ser agente de mudanças na família.

A escrita (redação) é utilizada na pesquisa por González Rey e Mitjans Martínez (1989), e nesse caso emergiu associada à leitura, como um recurso de Camila para o diálogo terapêutico sobre as suas produções emocionais e simbólicas em relação à sua família e em relação à vida.

É interessante ressaltar que Camila estava afetivamente motivada a se expressar dessa forma. Foi ela que criou e apresentou esse recurso desde o início do processo terapêutico. Nós apenas abrimos um espaço para a produção de sentidos subjetivos em relação a leituras carregadas de afeto, de recortes de frases que ela escolhia e a partir das quais dialogávamos. O que orientava o diálogo eram as nossas construções de indicadores de sentidos subjetivos gerados por ela em relação à família e à vida. É interessante como ela se mobilizava nesse processo, como refletia sobre si mesma e sobre a sua família, o que a provocava a tentar sair do imobilismo.

Mediante esse recurso, ela pôde expressar em cada momento do diálogo como estava se desenvolvendo ao se experimentar e ao compreender e vivenciar a tensão entre dois espaços diferentes, o terapêutico e o médico, que, como declarou, “em um era uma explosão de emoções, no outro uma mordaca”.

Embora aparentemente tenha “se rendido” à prescrição, não se rendeu ao discurso dominante sobre patologia, na nossa compreensão um discurso que reifica o sintoma, esquece o seu

processo de constituição subjetiva no indivíduo e suas repercussões na família, o seu contexto imediato. O processo terapêutico, ao contrário, a desestabilizou, a fez se movimentar e se posicionar, ora com questionamentos sobre os efeitos químicos dos medicamentos, ora com ações, tal como devolvê-los e questionar esses efeitos, bem como se mover com a intenção de se desenvolver para sair do diagnóstico e das prescrições que ele representava.

Assim, temos indicadores de que emergiu como sujeito da saúde, o sujeito que é definido na epistemologia qualitativa de González Rey, segundo Rossato, Martins e Martínez (2014, p.39), como

o sujeito do pensamento, da processualidade reflexiva, o senhor de sua vontade, de seu desejo, de sua emocionalidade, integra-se em uma mesma estrutura psíquica individual para representar a força de afirmação desse sujeito ativo presente na vida e no mundo. Somente esse sujeito da ação, que se expressa de forma intensa, viva, radical, pode, por meio de sua intencionalidade, romper com as condições estabelecidas historicamente em sua convivência social para transformar e redefinir-se individual e socialmente é o que caracteriza o sujeito na ação, no enfrentamento ou na subversão de uma ordem estabelecida.

Podemos dizer que, ao emergir como sujeito, busca, com ações, ultrapassar os limites de uma configuração subjetiva considerada patológica no modelo biomédico e, assim, transformar a qualidade do seu processo de vida. Ao que tudo indica, a sua configuração subjetiva dominante, sem ser patológica em si mesma, a imobilizava, dificultando-lhe sair da repetição e participar ativamente do seu processo sociocultural de constituição subjetiva, implicado no seu desenvolvimento e no desenvolvimento da sua família.

Um sinal de seu desenvolvimento subjetivo nesse processo foi ter, desde então, se posicionado em relação ao modelo de tratamento médico, e também em relação à terapia, abrindo, com outro modelo, novas possibilidades de valorizar a autonomia do seu corpo, da sua mobilidade e de outros elementos da sua subjetividade em relação à vida.

Como nesse caso, nós entendemos que somente uma terapêutica personalizada possibilita abordar o caráter subjetivo das mudanças do indivíduo em relação ao sistema em que ele vive e se desenvolve. Nesse caso, as mudanças de Camila sugeriram que emergiu como sujeito

do processo terapêutico, e que elas repercutiram na sua família. Ela a confrontou com um posicionamento de “não mais ser provedora como obrigação”, mas por “vontade”, porque, afinal, como concluiu, “esse era um elemento de sua personalidade”. Assim, daí para a frente, optou por prover algum membro de sua família quando fosse por vontade, com prazer e não mais com sofrimento.

Nesse ponto da discussão, é preciso voltar a dizer que nesse processo construímos indicadores de que cada um dos membros da sua família pôde, em algum momento desse processo, expressar saúde. Os indicadores nos levam a concluir que, nessa abordagem terapêutica do indivíduo (Camila), os outros membros puderam ser agentes da sua mudança e da mudança da família como um todo.

O outro caso, a seguir, é atendido e analisado em uma outra direção. A subjetividade produzida pelo indivíduo no seu processo de desenvolvimento é abordada via atendimento do grupo familiar.

2. O indivíduo na abordagem terapêutica do grupo familiar

Antes de apresentar o caso, retomamos a análise do caso anterior, para relembrar como a terapêutica da família ocorreu indiretamente mediante o atendimento do indivíduo. A abordagem do indivíduo possibilitou compreendermos a dimensão social do seu sintoma, ou seja, a sua relação complexa com o transtorno da família, certamente relacionado ao transtorno da sociedade. Nesse processo, com as suas ações, o indivíduo estimula os membros de sua família a fazerem as mudanças necessárias ao desenvolvimento da qualidade dos seus processos de vida.

Quanto ao indivíduo, tudo indica que desenvolveu uma consciência crítica de si mesmo em relação à família, e abriu uma zona de inteligibilidade da complexa constituição subjetiva do seu sintoma. Podemos dizer que ele se posicionou em relação à vida e à família com ações que foram significativas para o desenvolvimento da qualidade do seu processo de vida.

Dizendo de outra forma: nós constatamos que o indivíduo precisa se responsabilizar pelo seu sintoma e pelas suas repercussões na família. Na análise do caso apresentado, nós compreendemos que a constituição do sintoma no indivíduo ia além do seu desempenho do papel de provedor da família. Todos os indícios eram de que o seu sintoma representava a relação entre a especificidade do seu processo de desenvolvimento subjetivo e a dimensão social do transtorno.

Isso equivale a dizer que o processo de constituição do sintoma no indivíduo é relacionado com a sua história de desenvolvimento subjetivo, que é simultânea e recursivamente relacionada com a configuração subjetiva dominante na família. Assim podemos dizer que a especificidade do processo de desenvolvimento subjetivo e da configuração subjetiva dominante na família é complexamente relacionada à constituição do sintoma que o indivíduo expressa, ou que ele representa a dimensão social do transtorno.

No caso exemplificado, na análise desses elementos inter-relacionados, nós compreendemos o processo subjetivo pelo qual o indivíduo havia constituído o sintoma, ou que relações o sintoma tinha com a sua história de constituição subjetiva e com o seu papel social de provedor, ou com a representação social de provedor que a família construiu para ele. Provavelmente, a representação da família sobre ele tinha relação com alguns elementos concretos de sua história de vida, como ter tido sucesso profissional e financeiro, ou ser mais ativo que os irmãos na constituição do seu processo social, e ter configurada na sua personalidade a generosidade como um valor fundamental que o orientava a ser sempre solícito.

Vejam que nesse modelo de terapia familiar o foco não é o sintoma ou “a família como geradora desse sintoma”, nem a sua representação sobre o indivíduo, mas o processo singular de constituição e desenvolvimento desse sintoma no indivíduo, que envolve a sua subjetividade ou os sentidos subjetivos que ele gera em relação à vida, dos quais nem sempre tem consciência, nem de como eles estão envolvidos nas suas ações (González Rey, 2007).

Para ampliar essa construção, tomamos o exemplo de como, mediante sua teoria da subjetividade, González Rey (2007, p.157) analisa um caso de crime familiar. Para o autor, é impossível analisar tais casos sem considerar o ato do indivíduo na relação com o seu estado emocional. Para ele, o indivíduo gera um estado emocional em relação ao contexto e esse estado é sempre implicado com “a organização subjetiva de uma história que o constitui”. Na sua concepção, esse ato ocorre quando o indivíduo “perde as suas possibilidades de controle desse estado”.

O autor se refere ao indivíduo que em algum momento da vida não consegue controlar o seu estado emocional, inserido na organização subjetiva da sua história de constituição, e que tem relação com o seu contexto familiar.

González Rey chama a atenção para como o processo singular de constituição subjetiva do indivíduo é implicado no sintoma que ele expressa. Com isso, ressaltamos o fato de como o sintoma que o indivíduo expressa tem relação com o estado emocional que ele gera em relação ao seu contexto familiar. Isso significa que a teoria da subjetividade possibilita compreender o processo pelo qual o transtorno que aparece no sistema é representado por cada indivíduo de forma singular. Com essa teoria é possível compreender como o indivíduo representa um transtorno no sistema mediante o sintoma que ele insere em uma trama de sentidos subjetivos que ele gera em relação ao contexto familiar, representando a sua organização psicológica nesse momento da história que o constitui.

Nessa perspectiva, não há, portanto, como excluir o indivíduo da terapia familiar e a possibilidade que ele tem de emergir como sujeito desse processo. Então, outra opção de abordagem do indivíduo na terapia familiar é o trabalho com o grupo, mediante a construção de cenários que envolvam ele e sua família.

Nesse caso, tal como no anterior, abordamos o indivíduo, porém, desta feita, de forma que a família compreendesse, no diálogo face a face, a complexa constituição do sintoma que ele expressava. Do nosso ponto de vista, a família precisava compreender a especificidade da configuração subjetiva dominante do indivíduo, e como essa configuração tinha relação com a forma como ele representava o transtorno, ou ainda, o processo subjetivo de constituição do sintoma nesse membro da família especificamente.

Partindo dessa ideia, como já dissemos de outras formas, entendemos que a saúde do indivíduo é envolvida com o seu desenvolvimento subjetivo em vários espaços sociais, porém o mais significativo deles é a família. Para nós, isso justifica a terapia familiar nesse modelo metodológico de abordagem do indivíduo diretamente no grupo familiar. Temos indícios de que essa é uma forma de a família compreender como o sintoma do indivíduo tem um caráter singular e, portanto, uma relação com os sentidos subjetivos que ele gera em relação ao cotidiano da família.

Sobre isso temos a afirmação de González Rey (2007, p.26) de que “representar os transtornos do comportamento em termos de unidades relacionais diferentes é ignorar completamente como os vários níveis da vida da pessoa se integram na qualidade diferenciada de um mesmo transtorno”.

Fato é que a abordagem do indivíduo diretamente no grupo familiar, ou em cenários que envolvam um diálogo face a face com outros indivíduos, dá visibilidade a como o transtorno de um sistema é envolvido com sintomas dos indivíduos nos diversos níveis da vida.

Os sintomas que ex-cônjuges expressam no processo do divórcio, provavelmente relacionados a um transtorno da sociedade atual, ajudam a compreender a afirmação de González Rey (2007) de que sistemas “ontologicamente distintos” “se integram na qualidade” de um processo.

É possível que a abordagem do indivíduo na família possibilite compreender como essa qualidade é envolvida com a especificidade do seu desenvolvimento subjetivo na relação com a configuração subjetiva dominante na família, e com a configuração subjetiva dominante na sociedade. Entendemos que, mediante essa compreensão, o terapeuta tem argumentos para orientar o diálogo da família sobre essa qualidade, sem perder de vista a complexa relação entre ela e o indivíduo, entre o transtorno do sistema e o seu sintoma.

Para ilustrar, apresentamos a síntese da terapia de uma família encaminhada pela Justiça para acompanhamento pós-divórcio, a família Silva (nome fictício), heterossexual, integrada pelos genitores e dois filhos, uma menina de 10 e um menino de 14 anos. Após o divórcio, a genitora contraiu matrimônio outra vez, e os filhos estavam vivendo com ela e o novo cônjuge, com quem eles se “davam bem”. Entretanto, a qualidade do processo de vida da família estava comprometida nesse momento. A relação entre o genitor e a ex-cônjuge, entre ele e os filhos, deixava a desejar. O clima emocional da relação entre eles era hostil e, por isso, tenso.

Inicialmente, o genitor se recusou a fazer sessões conjuntas, porque não conseguia estar no mesmo espaço que a ex-cônjuge, sentindo-se vítima dela, a quem acusava de alienação parental e de “traição”. No processo do divórcio ele gerou um estado emocional que relacionava diretamente ao contexto: a sua separação dos filhos, o novo casamento da ex-cônjuge, a questão financeira envolvida no litígio.

Ao contrário dele, a genitora mostrou-se aberta às sessões conjuntas. Compreendemos que o seu intuito era encerrar o processo judicial, de regulamentação da visita e da pensão alimentícia, de forma a conviver com o ex-cônjuge para ajudar os filhos que “estavam infelizes” ou para eles “não serem prejudicados”.

Realizamos de início três sessões com o genitor, que giraram em torno de suas queixas em relação à ex-cônjuge e aos filhos, pelos quais se sentiu abandonado. A sua emocionalidade à “flor da pele” era o centro do diálogo nas sessões. Ele se recusava a participar de sessões com a família, alegando que seu estado emocional era frágil e que a família não iria compreendê-lo. Havia um processo judicial em que ele acusava a ex-cônjuge de “fazer alienação parental” e de “fraude financeira”, o que a afetava muito, mas tudo indicava que ela, ao contrário dele, estava reagindo a esse contexto.

Também foram feitas sessões individuais e conjuntas com a genitora e com os filhos, momentos em que todos eles expressaram como se sentiam em relação ao processo do divórcio e quais eram as suas expectativas no que se referia ao futuro da família.

Com fundamento na teoria cultural-histórica da subjetividade de González Rey (1997, 2014; González Rey; Mitjáns Martínez, 2017), nossa ação com a família consistiu em construir um espaço de diálogo sobre o processo de constituição do conflito entre os ex-cônjuges no casamento, no divórcio e no litígio.

Na construção desse espaço criamos diversos recursos, como imagens, jogos dramáticos e diferentes “dinâmicas conversacionais”. Por intermédio de imagens apresentadas pelos membros da família sobre o casamento, o divórcio e o litígio, nós os provocávamos ao diálogo sobre temas emergentes, de forma a expressarem sentidos subjetivos históricos e produzirem novos sentidos subjetivos em relação a esses processos. Eles expressaram e provavelmente produziram novos sentidos subjetivos em relação um ao outro, e também em relação ao futuro da família. O diálogo sobre a problemática da convivência da família facilitou que eles expressassem suas produções simbólicas e emocionais em relação às suas experiências no processo do divórcio. Com isso eles compreenderam como as suas emoções eram contraditórias e implicadas na constituição do conflito, com repercussões diversas na qualidade dos seus processos de vida.

Nós pudemos analisar que o genitor estava fragilizado e que não conseguia reagir a suas emoções em relação à configuração subjetiva dominante na família; faltava aos membros da família oportunidade de compreenderem os sentidos subjetivos que eles geraram, de um em relação ao outro, no processo da separação do casal, e de como esses sentidos subjetivos, envolvidos com suas emoções, muitas vezes contradi-

tórias, orientavam as suas ações, principalmente em relação às visitas, o que dificultava a convivência entre eles.

Os indícios de que o genitor se sentia rejeitado pela ex-cônjuge e excluído da vida dos filhos foram elementos importantes para analisarmos como estes, por sua vez, não estavam sabendo como conviver com ele, bem como analisarmos a tensão do contexto das visitas que ele atribuía à ação da genitora de “telefonar o tempo todo para controlá-los”.

Sabemos que aí estavam envolvidas as suas emoções associadas às suas fantasias em relação ao casamento, ao divórcio e à ex-cônjuge. Os filhos não tinham como compreendê-lo e expressaram de várias formas como se sentiam divididos entre as suas acusações e as ações da genitora em relação às visitas, como incentivá-los a encontrarem o genitor e ao mesmo tempo monitorar esses encontros.

No processo do diálogo sobre as suas emoções contraditórias em relação ao genitor, a filha declarou que tinha “vontade de fazer a visita”, mas “receio” de “não ser boa”. Tudo indicava que tinha medo de magoar se falasse da sua vontade para a genitora. Ao final, como o irmão, ela parece ter gerado novos sentidos subjetivos em relação às visitas e ter, como ele, se encaminhado para uma ação mais efetiva no processo de desenvolvimento da qualidade do seu processo de relação com o genitor.

Entretanto, o curioso nisso tudo foram os indicadores que construímos, de que a genitora optou por criar alternativas ao conflito, posicionando-se fortemente em relação ao processo judicial que, segundo ela, estava decidida a encerrar (e encerrou).

No processo terapêutico, o genitor compreendeu essa perspectiva ao participar ativamente do diálogo com a ex-cônjuge e os filhos nas sessões conjuntas e, ao que tudo indica, ele gerou novos sentidos subjetivos em relação ao casamento, ao divórcio e às visitas. Daí em diante, as visitas tiveram uma outra qualidade afetiva, com ações criativas, como viajarem juntos, fazerem esportes e com isso se compreenderem, se redescobrirem e desenvolverem uma intimidade.

Os genitores chegaram a ir juntos em uma comemoração na escola do filho. Compartilharam, sem se afetarem, como antes, com o sucesso do filho na escola, descobrindo que tinham em comum a tarefa de educá-lo, de propiciarem a ele um contexto de desenvolvimento de suas potencialidades.

Sintetizando: os diferentes membros da família reconheceram suas singularidades no processo do divórcio, o caráter subjetivo, de-

sordenado e contraditório do conflito. Nós construímos com base em indicadores a hipótese de que os ex-cônjuges geraram novos sentidos subjetivos em relação ao casamento e ao divórcio, com ações que lhes possibilitaram participar ativamente da constituição de uma convivência afetiva entre eles.

Nós reconhecemos que todos os membros se mobilizaram para a realização de mudanças significativas nas visitas, o que foi declarado e compartilhado entre eles, demonstrando que geraram novos sentidos subjetivos em relação ao conflito. Como declarou o próprio genitor para a família em um momento desse processo: “tudo está melhorando”!

Mesmo que as suas expectativas fossem mais além de sua vivência emocional da relação com os filhos nas visitas, o genitor assumiu a sua necessidade e motivação afetiva para participar ativamente no processo de mudança da qualidade do processo de vida da família, o que é um indicador significativo de que havia se tornado agente desse processo e que, em algum momento, poderia emergir como sujeito.

Nessa mesma direção, supomos que essas suas ações eram relacionadas a novos sentidos subjetivos da sua configuração subjetiva dominante na relação com os novos sentidos subjetivos da configuração subjetiva dominante na família. Isso nos autoriza a dizer que provavelmente ele gerou novos sentidos subjetivos no tocante aos fatos relacionados à materialidade financeira do litígio, anteriormente tomados como foco do conflito, de forma direta e imediata.

Esses novos sentidos subjetivos teriam permitindo a ele ir ao encontro dos filhos de uma forma mais leve e menos sofrida, portanto mais propícia ao desenvolvimento de um espaço social de convivência com menos estresse e mais prazer.

Quanto à ex-cônjuge, nós entendemos que a experiência de ter refletido e assumido sua participação na constituição das dificuldades relacionais da família e, conseqüentemente, sua participação nas produções e representações dessas dificuldades, foi fundamental para que o genitor e os filhos compreendessem que era possível transformar o contexto das visitas e a relação entre eles.

Há de se ressaltar que nesse processo as expressões do filho quanto à sua necessidade de se posicionar em relação à construção de novos caminhos para romper com o conflito dos genitores e para se diferenciar deles em alguns aspectos foram muito significativas para o seu desenvolvimento subjetivo nesse momento da vida, a adolescência.

Sobre isso, apresentamos a sua declaração cuidadosa para a família sobre o estado emocional que ele gerou em relação ao contexto do litígio: “eu não entendia direito o que aconteceu [...] não entendi até hoje [...] eu ficava confuso [...] quero é melhorar a relação com meu pai, ser diferente a nossa relação [...] o pai é importante para dizer o que é certo e errado.”

O fato de refletir sobre a sua relação com o genitor foi um elemento significativo no desenvolvimento da sessão conjunta. Com isso, os ex-cônjuges o compreenderam. Com essa informação construímos forte indicador de que esse filho não era submisso nesse processo nem na vida, portanto, mesmo mediante o conflito do casal no casamento, não deixou de produzir a sua singularidade afetiva em relação ao genitor, contradizendo a ideia de alienação parental colocada nesse cenário como resposta a um pensamento linear e excludente do sujeito.

Devemos sublinhar que o adolescente em questão se mostrou reflexivo, com capacidade de fazer análises surpreendentes desse contexto e de se posicionar de forma nova em relação a ele. Por exemplo, ao sugerir que as visitas fossem mais livres, que não tivessem que visitar o pai somente por uma formalidade, com o que a irmã concordou e o genitor compreendeu, facilitando uma comunicação verdadeira entre eles.

Aqui temos o indicador de que esse adolescente pôde, no processo de reflexão e diálogo sobre a sua singularidade, se expressar sobre as suas demandas e se colocar claramente em relação a elas e com isso se diferenciar dos genitores. Entendemos que esse movimento o encaminhou para um processo de produção de saúde na sua vida em família e na escola. Os genitores reconheceram a sua condição de sujeito naquele momento e o respeitaram.

Damos destaque para a última sessão: naquele momento todos puderam reconhecer a importância da terapia familiar e as mudanças terapêuticas em relação à qualidade do processo de vida da família, mesmo os genitores estando separados. Disso resultou concluir o processo judicial. A nossa pressuposição é de que os genitores compreenderam como seus novos sentidos subjetivos em relação ao casamento e ao divórcio passaram a orientar seu modo de convivência. É possível que essa experiência tenha sido considerada por eles como crucial para a revisão de suas posições nos processos do casamento e do divórcio, o que nos permite apresentar algumas conclusões par-

ciais e atuais em relação ao processo de atendimento fundado nesse modelo qualitativo:

- a) a família demonstrou ser capaz de criar alternativas ao conflito;
- b) no processo do diálogo sobre as emoções contraditórias geradas em relação ao genitor, os filhos se mostraram mais espontâneos e mais ativos na ação das visitas;
- c) o genitor, no processo das visitas, se motivou a participar ativamente da mudança da família;
- d) a família demonstrou dar início à constituição de uma nova cultura em relação ao divórcio, com ações que indicaram outra configuração subjetiva dos laços afetivos, temporariamente prejudicados;
- e) ficou patente que a terapia foi a oportunidade de os ex-cônjuges redefinirem as suas posições em relação ao processo judicial e, portanto, as suas relações na família como um todo;
- f) no caso da genitora, foram significativas as suas opções em relação a uma mudança no que se refere à ordem judicial. Provavelmente elas foram decisivas para o seu rompimento com o conflito e para que os outros membros se decidissem em relação a ele.

Ao concluirmos as sessões, eles solicitaram que fossem feitas algumas outras, com intervalos de dois ou de três meses entre elas, com o intuito de terem a oportunidade de se avaliarem nos seus processos de desenvolvimento. Os genitores ficaram responsáveis pelo agendamento dessas sessões e o fizeram por mais três vezes, até que o processo foi encerrado.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O TEMA DA TERAPIA FAMILIAR NA PERSPECTIVA DA TEORIA DA SUBJETIVIDADE

A categoria sujeito, tal como ela tem sido desenvolvida por González Rey, possibilita darmos um passo a mais para o desenvolvimento da terapia familiar, um passo a mais para além da ideia de sistema e de circularidade. Fato é que, diferentemente da terapia sistêmica, na perspectiva da subjetividade levamos em conta o complexo processo subjetivo de constituição cultural e histórica do

fenômeno no indivíduo, ou seja, como ele o constitui no seu processo de desenvolvimento subjetivo em relação com a configuração subjetiva dominante na família, bem como em relação com a configuração subjetiva dominante na sociedade.

Nós constatamos que esses elementos são complexamente inter-relacionados e interdependentes na constituição do sintoma do sujeito e na qualidade do seu processo de vida ou na qualidade de sua saúde.

Em síntese: com a epistemologia qualitativa e a Teoria da Subjetividade, temos a possibilidade de ampliar o nosso pensamento em relação aos históricos modelos conceituais de terapia familiar (Elkaïn, 1995) e aos modelos fundados nos novos paradigmas da ciência (Anderson, 2009).

Com outras palavras, a epistemologia qualitativa e a Teoria da Subjetividade possibilitam irmos além da “teoria sistêmica/cibernética” envolvida na terapia familiar, que, segundo Seixas (1992, p.51), “aborda, descreve, compreende e transforma a realidade complexa”. Também temos possibilidade de ir além de modelos que compreendem a realidade humana como sendo construída e compartilhada socialmente por meio da linguagem.

Com base nas definições da Epistemologia Qualitativa e da Teoria da Subjetividade, podemos constatar que os fenômenos vividos concretamente pelas famílias são inter-relacionados e interligados, contudo são contraditórios entre si e, ao que tudo indica, implicados com a “cultura de massa” que, segundo Morin (2011), emerge no século XX e representa o “espírito do tempo”. Para o autor, essa cultura é animada pelo “duplo movimento do imaginário arremedando o real e do real pegando as cores do imaginário” (Morin, 2011, p.27).

Dessa sua ideia, nós depreendemos que a família atual, que parece se encontrar, de uma forma geral, submetida a essa cultura, necessita de terapia e, mais que isso, de um modelo que a provoque a se mover, a se transformar e a transformar essa cultura que recursivamente a constitui. Mediante nossos estudos mais recentes (Peres, 2007, 2014a, 2014b), nós constatamos que há muitas famílias que se submetem a significações e prescrições sociais e que elas precisam confrontar esses elementos para emergirem como sujeito dos seus processos de desenvolvimento.

Fato é que as famílias atuais necessitam criar novos espaços de subjetivação que é mais que se reorganizar em relação aos valores ho-

mogêneos da cultura de massa, valores que vêm, cada vez mais, em uma grande velocidade, impactando a sua vida íntima. Como temos visto, a vida íntima das famílias, embora aparentemente circunscrita aos limites da casa, está implicada com diversas questões interdependentes e inter-relacionadas, entre elas a conflitante relação amorosa do casal e a significação social do erotismo mediado pelas mídias de massa. Outra questão é a mudança dos valores femininos e masculinos na família, especialmente nos últimos vinte anos, pondo em xeque o casal heterossexual como o melhor modelo para a educação dos filhos (Peres, 2001).

Como discute Morin (2011), nós temos indícios de que as famílias tendem a se deixar levar por esse modelo cultural homogeneizado, especialmente no tocante aos elementos de sua vida íntima, elementos relacionados à conquista da identidade. Sobre isso, esse autor (Morin, 2011, p.121) tem uma interessante contribuição. Ele nos incita a pensar sobre como a felicidade hoje costuma ser atrelada ao consumo, ao bem-estar e ao conforto e, como ele afirma, é “partilhada pela alternativa entre a prioridade dos valores afetivos e a prioridade dos valores materiais”.

A todo instante nós nos deparamos com esses elementos atravessando a vida das famílias, como nos dois casos exemplificados. Muitas vezes é assim que elas se apresentam na clínica, sem se dar conta de como os seus conflitos têm relação com as significações sociais que as atravessam e que fazem parte da cultura de massas. Por exemplo, a significação social do “indivíduo particular”, dos “monstros da violência e da sexualidade”, na qual, na nossa concepção, a família se perde de si mesma, sem buscar desenvolver entre os seus membros uma relação profunda e verdadeira, fruto de suas motivações afetivas.

Não duvidamos do que afirma Morin (2011), de que a cultura de massas e o seu “modelo industrial de comunicação” veio impactar a família atual. O que vemos na clínica é uma família assustada com os sintomas do casal conjugal, com os sintomas de seus filhos. Cada vez mais violenta, angustiada e confusa, não tem consciência dos seus processos culturais de adoecimento do corpo e da mente. Assim, não há como descartar o impacto da cultura dominante, a cultura de massas, no adoecimento da família.

Temos como exemplo como as suas crianças parecem adultos em miniatura e como os seus jovens se perdem no consumismo. Ao contrário disso, esperamos que a terapia de família seja um espaço de diálogo

sobre esses elementos, de questionamentos críticos às imagens ou signos que classificam os seus membros, de forma que eles reconheçam as suas singularidades, se conscientizem da sua subjetividade e de como ela os diferencia. Esperamos que a terapia familiar, nessa perspectiva, possibilite que cada membro da família emergja como sujeito do processo social e da qualidade do seu processo de vida ou da sua saúde.

Como dissemos anteriormente, o foco da terapia na perspectiva da Teoria da Subjetividade desenvolvida por González Rey não é o contexto das relações na família nem a ressignificação de construções sociais resumidas à linguagem, mas o sujeito e os sentidos subjetivos que ele gera em relação à vida concreta. Nesse processo, cada membro da família pode emergir como sujeito do seu espaço social de desenvolvimento subjetivo.

A qualidade do processo de vida da família é implicada com as subjetividades que os seus membros geram em relação às significações sociais que os atravessam no seu cotidiano. Podemos dizer que o desenvolvimento subjetivo de cada um deles tem relação com a qualidade do clima emocional vivenciado nesse processo, que por sua vez é complexamente relacionado com o modo de vida da família, que envolve múltiplos elementos contraditórios entre si.

Como dito no início deste texto, temos em vista desenvolver um modelo de terapia familiar comprometido com o desenvolvimento subjetivo do indivíduo e, com isso, transcender abordagens que se limitam ao contextual, a aspectos imediatos ou à ressignificação de construções sociais.

Diferente de enfoques pós-modernos (Anderson, 2009) ou de novos paradigmas da ciência (White, 2011), que com certeza vieram desenvolver o campo da terapia familiar com a abordagem de construções sociais compartilhadas por meio da fala, o nosso foco é a subjetividade do indivíduo, um complexo que define a sua relação contraditória e recursiva com o mundo da linguagem e, portanto, com o mundo das significações, dos discursos e das representações sociais.

Nessa perspectiva, como apresentamos, abordamos não a linguagem do sujeito sobre a sua ação, mas o sujeito da linguagem envolvida na sua ação, que é orientada pela sua subjetividade, que, segundo González Rey (1997, 2003, 2005, 2014, González Rey; Mitjans Martínez, 2017), é um complexo que integra o interno e o externo, o individual e o social, o cognitivo e o afetivo.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, H. *Conversação, linguagem e possibilidades: um enfoque pós-moderno da terapia familiar*. São Paulo: Rocca, 2009.
- ELKAÏN, M. *Panorama das terapias familiares*. São Paulo: Summus, 1995.
- GONZÁLEZ REY, F. L. *Epistemología cualitativa y subjetividad*. São Paulo: Educ, 1997.
- GONZÁLEZ REY, F. L. *Sujeito e subjetividade*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- GONZÁLEZ REY, F. L. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- GONZÁLEZ REY, F. L. *Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007.
- GONZÁLEZ REY, F. L. *Subjetividade e saúde: superando a clínica da patologia*. São Paulo: Cortez, 2011.
- GONZÁLEZ REY, F. L. *O pensamento de Vigotsky: contradições, desdobramentos e desenvolvimento*. São Paulo: Hucitec, 2013.
- GONZÁLEZ REY, F. L. A imaginação como produção subjetiva: as ideias e os modelos da produção intelectual. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; ÁLVARES, P. (org.). *O sujeito que aprende: diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural*. Brasília, DF: Liber Livros, 2014. p.35-62.
- GONZÁLEZ REY, F. L.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. El desarrollo de la subjetividad: una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico. *Papeles de trabajo sobre cultura, educación y desarrollo humano*, Girona, v.12, n.2, p.3-20, jun. 2017. ISSN: 1699-437X.
- GONZÁLEZ REY, F. L.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. *La personalidad su educación y desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación, 1989.
- MORIN, E. *Cultura de massas no século XX*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.
- PERES, V. L. A. Comunicação, processos de subjetivação e ruptura entre famílias e crianças “de rua”. 2001. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2001.
- PERES, V. L. A. Metodologia de ação/reflexão/ação: entrelaçamento de concepções histórico-culturais e sociônicas. *Revista brasileira de psicodrama*, São Paulo, v.15, n.1, p.151-163, jan./jun. 2007. ISSN: 2318-0498.
- PERES, V. L. A. Justiça educativa de famílias. *Fragmentos de cultura: revista interdisciplinar de Ciências Humanas*, Goiânia, v.23, n.4, p.415-424, out./dez. 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.18224/frag.v23i4.3016>. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/3016>. Acesso em: 4 jul. 2017.

PERES, V. L. A. Configurações subjetivas de famílias em litígio pela guarda dos filhos. *Psicologia, ciência e profissão*, Brasília, DF, v.1. n.1, p.733-744, 2014a. ISSN: 1414-9893.

PERES, V. L. A. A dimensão subjetiva do litígio nas famílias pela guarda dos filhos. *In: LEMOS, C. T.; VIANA, M. J. de F.; PERES, V. L. A. (org.). Famílias brasileiras em situação de conflitividade: dimensões sócio-históricas, jurídicas, culturais e subjetivas*. Goiânia: Editora da PUC-Goiás, 2014b. p.185-205.

PERES, V.L.A. *Subjetividade e psicologia jurídica*. Curitiba: Appris, 2018.

ROSSATO, M.; MARTINS, L.L. R.; MARTÍNEZ, M. A construção do cenário social da pesquisa no contexto da epistemologia qualitativa. *In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; NEUBERN, M.; MORI, V. D. (org.). Subjetividade contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Alínea, 2014. p.35-59.

SEIXAS, M. R. A. *Sociodrama familiar sistêmico: relações entre a teoria sistêmica/cibernética e o sociodrama familiar*. São Paulo: Aleph, 1992.

WHITE, M. *Narrative practice: continuing the conversations*. New York: W. W. Norton y Company, 2011.

Sobre os autores

Albertina Mitjás Martínez

Possui graduação em Psicologia (Universidade de Havana, 1971), doutorado em Ciências Psicológicas (Universidade de Havana, 1993) e pós-doutorado na Universidade Autônoma de Madri (2007). Atualmente é pesquisadora colaboradora da Universidade de Brasília e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação dessa universidade. Tem experiência e inúmeras publicações nas áreas de Psicologia e Educação na perspectiva histórico-cultural, com ênfase em Criatividade e Inovação e Psicologia Escolar, especialmente nos seguintes temas: criatividade e inovação em diferentes contextos, aprendizagem, subjetividade e desenvolvimento atípico. E-mail: aMitjás49@gmail.com

Cristina Massot Madeira Coelho

Professora adjunta da Faculdade de Educação na Universidade de Brasília, tem doutorado em Psicologia (2004) e mestrado em Linguística (1988), ambos pela UnB, e graduação em Fonoaudiologia pela Universidade Estácio de Sá (1981). Atua principalmente com os seguintes temas: processo de ensino-aprendizagem, sujeito e subjetividade, formação de educadores, educação infantil, desenvolvimento de linguagem, distúrbios de comunicação, educação inclusiva e desenvolvimento atípico. E-mail: cristina.madeira.coelho@gmail.com

Daniel Magalhães Goulart

Doutor em Educação pela Universidade de Brasília (FE/UnB), com período sanduíche no Discourse Unit (Manchester/Reino Unido), é mestre em Educação pela Universidade de Brasília (FE/UnB), psicólogo e bacharel especial em Pesquisa pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP). É professor adjunto do curso de Psicologia da Faculdade de Ciências da Educação e Saúde do Centro Universitário de Brasília (FACES/UniCEUB) e docente de cursos de pós-graduação em Psicologia, Psicoterapia e Educação do Centro Universitário Euro-Americano (Unieuro), bem como da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Seu objetivo de pesquisa atual reside no desenvolvimento de novos caminhos de inteligibilidade sobre estratégias institucionais que superem a patologização da vida. E-mail: danielgoulartbr@gmail.com

Fernando González Rey

Graduado, doutor e pós-doutor em Psicologia, recebeu o Prêmio Interamericano de Psicologia (1991). Foi bolsista 1-D de produtividade em pesquisa do CNPq, área de Psicologias, no período 2007-2010. É professor titular do Centro Universitário de Brasília, tendo sido professor visitante institucional da Universidade Autônoma de Madri (2004-2012), assim como professor e assessor do Programa de Doutorado em Psicologia da Universidad de San Carlos na Guatemala (2002-2012). Suas pesquisas no momento atual estão centradas nos aspectos subjetivos e sociais das doenças crônicas, no sujeito que aprende e no estudo das representações sociais. E-mail: González_rey49@hotmail.com

Luciana de Oliveira Campolina

Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), com período de doutorado sanduíche na Faculdade de Psicologia da Universidade de Buenos Aires. Tem mestrado e graduação em Psicologia pelo Centro Universitário de Brasília (UniCEUB), onde atualmente é professora do mestrado e da graduação desse mesmo curso. E-mail: campolina.luciana@gmail.com

Maria Carmen V. R. Tacca

Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília (2000), possui pós-doutorado na PUC-Campinas, mestrado em Educação pela Universidade de Brasília (1994) e graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Franca (1974). É professora adjunta aposentada com vínculo de pesquisadora colaboradora com a Universidade de Brasília – Faculdade de Educação, atuando em ensino e pesquisa na pós-graduação. Seus estudos e pesquisas enfocam temas gerados na interface da Educação com a Psicologia, na abordagem histórico-cultural, com interesse principal nos seguintes tópicos: relação professor-aluno, processos comunicativos, significação da aprendizagem, processo de escolarização e fracasso escolar, cotidiano da sala de aula, ação docente e desenvolvimento da subjetividade na educação. Esses tópicos são estudados nos diferentes níveis de ensino, ou seja, desde a educação infantil até o ensino superior e a pós-graduação. E-mail: mctacca@yahoo.com.br

Maristela Rossato

Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (2009), mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2001) e especialista em Psicopedagogia Institucional e Especialista em Deficiência Intelectual. Atua nas áreas de Psicologia da Aprendizagem, Psicologia do Desenvolvimento e Educação a Distância, envolvendo os seguintes temas: dificuldades de aprendizagem escolar, subjetividade, impactos das tecnologias no desenvolvimento humano, formação de professores, ensino e aprendizagem a distância. É membro do grupo de pesquisa Aprendizagem, Escolarização e Desenvolvimento Humano, pertencente ao Diretório de Grupos da Plataforma Lattes. Atualmente é professora adjunta da Universidade de Brasília, atuando no Departamento de

Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, pertencente ao Instituto de Psicologia da universidade, e atua no Laboratório de Psicologia Cultural. É membro ainda do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano. E-mail: maristelarossato@gmail.com

Valéria D. Mori

Doutora em Psicologia pela Universidad San Carlos de Guatemala, mestre em Psicologia pela Universidade de Brasília, graduada em Psicologia pelo Centro Universitário de Brasília (UniCEUB), onde atualmente é professora, atuando na graduação e no mestrado do curso de Psicologia. Pesquisa os seguintes temas: subjetividade, psicoterapia, saúde e desenvolvimento humano. E-mail: morivaleria@gmail.com

Vannúzia Leal Andrade Peres

Possui graduação em Psicologia pelo Centro Universitário de Brasília (1976), mestrado em Educação Escolar Brasileira pela Universidade Federal de Goiás (1997), doutorado em Psicologia (2001) e estágio pós-doutoral em Educação pela Universidade de Brasília (2010-2012). É professora da Pontifícia Universidade Católica de Goiás desde o ano de 1977 e possui produções na área de Desenvolvimento Humano – com foco na Subjetividade – principalmente relacionadas aos seguintes temas: desenvolvimento da personalidade e educação da família em diferentes espaços sociais: escola, justiça e comunidade. E-mail: vannuzia@terra.com.br

Sobre o livro

Formato	16 cm x 23 cm
Tipologia	Georgia Zurich Cn BT
Papel	Pólen 80 g

Os temas centrais do presente livro são Epistemologia Qualitativa, Teoria da Subjetividade e Metodologia Construtivo-Interpretativa, tomados pelo ângulo da pesquisa em educação e saúde. O objetivo é mostrar o estado atual dos estudos nesses campos, vinte anos depois que seu idealizador, Fernando González Rey, estabeleceu os conceitos, bem como as teses e os pressupostos teóricos e metodológicos principais no livro *Epistemología Cualitativa y Subjetividad* (1997). O livro reúne os nove textos das mesas redondas organizadas por ocasião do I Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade, realizado nos dias 21, 22 e 23 de setembro de 2017 no Centro Universitário de Brasília, e que teve como propósito comemorar essas duas décadas de intenso trabalho no desenvolvimento da proposta teórica, epistemológica e metodológica elaborada pelo professor Fernando González Rey e seus seguidores, bem como estabelecer uma discussão sobre essa proposta e sua utilização nas pesquisas e na prática profissional nos campos da educação e da saúde.



Editora filiada à

Associação Brasileira
das Editoras Universitárias


Editora da Universidade
Federal de Uberlândia
www.edufu.ufu.br

ISBN 978-85-7078-502-2

