

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA

**A PÓS-GRADUAÇÃO COMO CENÁRIO SOCIAL DE
CONSTITUIÇÃO DE SUBJETIVIDADES**

Cláudia Barrozo de Queiroz e Ataídes

Goiânia
2005

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA

**A PÓS-GRADUAÇÃO COMO CENÁRIO SOCIAL DE
CONSTITUIÇÃO DE SUBJETIVIDADES**

Cláudia Barrozo de Queiroz e Ataídes

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, subprograma de Psicologia do Desenvolvimento, da Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Luiz González Rey

Goiânia
2005

A862p Ataídes, Cláudia Barrozo de Queiroz e

A Pós-graduação como cenário social de constituição de subjetividades./ Cláudia Barrozo de Queiroz e Ataídes. – Goiânia, 2005.

154p.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Goiás, Departamento de Psicologia, 2005.

1. Educação superior – pós-graduação. 2. Mestrado – orientação. 3. Pós-graduação – orientação – subjetividade social. I. Título.

CDU 378.046.6(043)

CLÁUDIA BARROZO DE QUEIROZ E ATAÍDES

**A PÓS-GRADUAÇÃO COMO CENÁRIO SOCIAL
DE CONSTITUIÇÃO DE SUBJETIVIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, Subprograma de Psicologia do Desenvolvimento, da Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Defesa em 12 de dezembro de 2005

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Fernando Luis González Rey
Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC-CAMPINAS
Presidente da banca

Profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo
Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC-CAMPINAS
Membro efetivo

Profa. Dra. Sônia Margarida Gomes de Sousa
Universidade Católica de Goiás – UCG
Membro efetivo

Profa. Dra. Daniela Sacramento Zanini
Universidade Católica de Goiás – UCG
Suplente

Dedico este trabalho

Aos meus filhos, por me lembrarem a leveza que a vida deve ter;

Ao meu companheiro de vida, por me ajudar na concretização do nosso projeto de família e pelo cotidiano de amor e luta;

À minha mãe, o começo e a sustentação de tudo;

Ao meu pai, *in memoriam*, por me ensinar o valor mais fundamental na vida: o perdão;

Ao meu avô, Oswaldo Barroso, pela herança do gosto pela escrita.

Agradeço

A Deus, por me dotar da espontaneidade criadora;

À minha família, pela paciência, compreensão e apoio: vocês me impulsionam a oferecer sempre o melhor de mim;

À minha mãe, pela parceria nas horas mais difíceis e também nas melhores;

À minha querida amiga Céres Regina Dias Fernandes, que me conduziu ao mestrado e que escutou terapêuticamente minhas aflições;

Ao meu orientador, Fernando González Rey, que me aceitou assim que cheguei na academia, pelas enormes contribuições ao meu amadurecimento como pesquisadora e pela oportunidade e incentivo à livre expressão de meu pensamento em primeira pessoa;

À Profa. Dra. Daniela Sacramento Zanini, por sua postura profissional e disponibilidade em dialogar com o meu objeto de estudo;

À Profa. Dra. Sônia Margarida Gomes de Sousa, pela sintonia com o psicodrama e pela possibilidade de diálogo;

À Profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo, pela prontidão em dialogar e contribuir para viabilizar uma reflexão sobre o cenário da pós-graduação;

À minha parceira, Cláudia de Paula, que me lembrou a minha essência a tempo;

À minha amiga Merissa Tamioso, pela oportunidade de compartilhar e assim criar soluções para o enfrentamento das dificuldades;

À amiga Lívia Mesquita de Sousa, pela leitura interessada da minha escrita e pela possibilidade de diálogo na hora certa;

À querida revisora Suzana Oellers, pela fundamental parceria;

Aos colegas do Mestrado em Psicologia das turmas de 2003 e 2004 e, de forma especial, ao Luiz e à Bethânia, pois todos me impulsionaram, mesmo que não o tenham percebido;

Aos professores do Programa de Mestrado em Psicologia da Universidade Católica de Goiás, que também me impulsionaram, mesmo que não o tenham percebido; de forma especial, à Profa. Dra. Anita Cristina Resende, estímulo para minhas reflexões sobre a subjetividade desde a época da graduação;

À querida Dra. Marli Rodrigues de Ataídes, pela leitura atenta e carinhosa do projeto desta pesquisa;

À Profa. Dra. Mercedes V. Cupolillo, pelo acompanhamento inicial do projeto de pesquisa;

Ao querido Professor Adgenor de Lima Filho, *in memoriam*, por me ensinar a importância de elaborar meu próprio pensamento e por me oferecer a primeira oportunidade de ser professora;

Aos meus queridos alunos, nas instituições das quais participo, pela possibilidade de ser professora, algo que me faz participar de pequenas revoluções silenciosas, capazes de desarticular o individualismo;

Aos meus pacientes, que me prepararam para ser pesquisadora;

Definitivamente, aos coordenadores do Programa de Mestrado no qual realizei esta pesquisa, assim como aos sujeitos-participantes deste programa que, ao longo dos meses, se transformaram em pessoas muito queridas: admiro vocês pela coragem e ousadia em viabilizar esta reflexão fundamental sobre a pós-graduação.

ÍNDICE

	página
Resumo	8
Abstract	9
1 INTRODUÇÃO	10
2 O SUJEITO, O SOCIAL E A SUBJETIVIDADE EM GONZÁLEZ REY ..	39
3 A TEORIA SOCIONÔMICA DE JACOB LEVY MORENO	56
4 OS CENÁRIOS SOCIAIS CONSTITUINTES DO SUJEITO-MESTRANDO	67
4.1 A sala de aula de mestrado	68
4.1.1. A dimensão professor-aluno	72
4.1.2 A dimensão professor-professor	77
4.1.3 A dimensão aluno-aluno	89
4.2 A orientação de mestrado	101
4.3. A vida privada do mestrando	125
5 CONSIDERACOES FINAIS SOBRE A PÓS-GRADUAÇÃO COMO CENÁRIO SOCIAL DE CONSTITUIÇÃO DE SUBJETIVIDADES	140
REFERÊNCIAS	148
ANEXOS	152
Anexo A. Termo de aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Goiás	153
Anexo B. Consentimento da participação da pessoa como sujeito da pesquisa	154

Resumo

Esta pesquisa investiga a pós-graduação apresentando-a como cenário social de constituição de subjetividades. A partir de indicadores produzidos em encontros mensais com nove mestrandos, realizados entre os meses de março de 2004 e maio de 2005, a subjetividade social, categoria criada por González Rey (2003) e as forças sociopsicológicas, em especial a sociometria, categoria proposta por Moreno (1992), são exploradas com o intuito de ampliar a reflexão sobre os processos sociais subjetivos que estruturam as ações e inter-relações na academia, constituem os mestrandos e moldam suas escritas. A subjetividade social refere-se à existência de um contexto social de subjetivação que constitui o sujeito e é constituído por ele em processo dinâmico e recíproco. A análise sociométrica auxilia na investigação de processos complexos relacionados a escolhas, aceitações, rejeições, mútuas ou não, que configuram uma realidade social não aparente e muitas vezes em dissonância com a verdade oficial sobre as relações. No decorrer desta pesquisa delinearam-se três cenários de análise: a sala de aula de mestrado, a dupla de orientação e a vida privada dos mestrandos. Os resultados da presente pesquisa apontam para a necessidade de reflexão sobre as formas não-oficiais de como a diversidade teórico-metodológica é vivenciada na pós-graduação. Na análise questiona-se com qual sujeito se compromete a sociedade acadêmica: de um lado está o sujeito autônomo, reflexivo e capaz de conviver e dialogar com a diversidade; de outro, está o sujeito “aderente”, passivo, envolvido em situações de subordinação e comprometido com o diálogo entre iguais, num exercício de auto-confirmação. Os resultados obtidos também enfatizam a necessidade de se repensar os parâmetros que regulamentam a prática da orientação na pós-graduação.

Palavras-chave: Pós-graduação; subjetividade social; sala de aula de mestrado; cenário de orientação de dissertação; sociometria; escrita de mestrandos.

Abstract

The post-graduation as a social scenario to constitute subjectivities

This research investigates the post-graduation, presenting it as a social scenario that constitutes subjectivities. Through the means of indicators produced in monthly meetings with nine post-graduate students, carried out between March 2004 and May 2005, social subjectivity, a category developed by González Rey (2003), and specially sociometry, a category proposed by Moreno (1992), are explored aiming to broaden the reflection about the subjective social processes that structure the actions and inter-relations in the academy, constitute the post-graduates, and mold their writing. Social subjectivity refers to the existence of a social context of subjectivization that constitutes the subject and is constituted by it in a dynamic and reciprocal process. Sociometric analysis helps the investigation of complex processes related to choices, acceptances, rejections, mutual or not, which configure a social reality that is not apparent and many times is in dissonance with the official truth about the relations. Throughout the period of this research, three scenarios for analyses were designed: the post-graduation classroom, the dyad advisor-post-graduate student, and the post-graduate students' private life. The results of the present research point to the need of reflection about the non-official forms of how the theoretical-methodological diversity is experienced in the post-graduation. In the analysis, the subject whom the academic society is committed with is questioned: on the one hand there is the autonomous subject, who is reflexive and able to live with and dialogue with diversity; on the other hand, there is the "adherent" subject, who is passive and involved in situations of subordination and committed with the dialogue between peers, in a self-confirmation exercise. The results here obtained also emphasize the need of rethinking the parameters that regulate the practice of advising in the post-graduation.

Key words: Post-graduation; social subjectivity; post-graduation classroom; scenario of dissertation orientation; sociometry; post-graduate students' writing.

1 INTRODUÇÃO

Cada vez que o reino do humano me parece condenado ao peso, digo para mim mesmo que à maneira de Perseu eu deveria voar para outro espaço. Não se trata absolutamente de fuga para o sonho ou o irracional. Quero dizer que preciso mudar de ponto de observação, que preciso considerar o mundo sob uma outra ótica, outra lógica, outros meios de conhecimento e controle. As imagens de leveza que busco não devem, em contato com a realidade presente e futura, dissolver-se como sonhos... (CALVINO, 1990, p. 19).

A escola é um importante espaço social de constituição dos sujeitos. Ariès (1981) escreveu sobre a crescente importância da escola a partir do século XV, época em que deixou de ser reservada aos clérigos para se tornar um instrumento de iniciação social, de passagem do estado de criança ao de adulto. Aos poucos, a escola foi substituindo a aprendizagem e o aprendiz foi dando lugar ao escolar. A multiplicação de escolas foi gradualmente correspondendo a uma necessidade de educação teórica que substituíria as formas práticas de aprendizagem. Ariès e George (1992) analisaram as transformações que afetaram a vida privada no século XX. Dentre elas, estava o intenso avanço da instituição escolar. Com os pais trabalhando fora de casa, a escola foi cada vez mais assumindo a função de ensinar até mesmo noções de higiene, asseio e também de melhorar a formação das crianças, futura mão-de-obra. A escola, e não mais a família, era responsável pelo aprendizado da vida em sociedade. Cabia a ela ensinar o respeito pelas obrigações em relação ao tempo e ao espaço, as regras que permitem viver em comum e encontrar a relação justa e adequada com os demais.

A partir da década de 60, na França, colocar os filhos no jardim de infância era norma e, de lá para cá, essa escolarização inicial se generalizou. À medida que a função educativa passou a ser transferida para a escola, sob o argumento de que

era importante a socialização das crianças com os filhos de outras pessoas, a escola foi gerando outros núcleos da vida privada para concorrer com a família. No desenrolar dessa realidade histórica, a escola foi sendo colocada no centro das investigações sobre o desenvolvimento humano.

As crianças do mundo contemporâneo não ingressam mais nas escolas aos 5 ou 6 anos de idade e tampouco os jovens podem concluir que a graduação é a última etapa a ser buscada para o pleno desenvolvimento profissional. Os valores do mundo atual têm colocado as instituições de ensino cada vez mais presentes na vida das pessoas e por mais tempo. Trata-se de uma busca incessante por aprimoramento e desenvolvimento intelectual. No centro desse processo está a academia, aqui compreendida como o espaço simbólico das ações e interações entre os mestrandos e os professores-doutores, nobres componentes, expressão máxima do conhecimento científico sistematizado.

À procura desse conhecimento científico, as pessoas que ingressam na pós-graduação não percebem de imediato o impacto emocional que um contexto de aprendizagem é capaz de provocar. Diante de uma sala de aula, não é possível se pensar somente em aprendizagem de conteúdos. Minha experiência com psicoterapia clínica e docência em graduação e especialização me faz crer que as oportunidades ao desenvolvimento acontecem a todo tempo e em todo lugar. O ser humano, nos confrontos cotidianos com as suas próprias emoções, com a cultura, com os diversos cenários sociais e com as pessoas com as quais se relaciona, não só amplia sua mente racional, como também se surpreende consigo mesmo quando percebe uma emocionalidade transformada sem que ele mesmo tivesse o alcance consciente de todo este processo. Modifica-se o sentido subjetivo, argumentaria possivelmente González Rey (1997); viabiliza-se uma resposta espontâneo-criadora,

defenderia seguramente Moreno (1978); a pessoa se transformou, eu atestaria. O desenvolvimento é incontestável!

Ao escrever este parágrafo é inevitável citar a matriz inicial desse posicionamento teórico e pessoal. O primeiro autor que me marcou ao longo do Curso de Graduação em Psicologia, ainda em 1990, foi o humanista Carl Rogers. Esse autor apresentou uma categoria fundamental que nunca abandonei. Trata-se da tendência à auto-atualização: o desenvolvimento é uma atualização constante; o ser humano é não só o melhor informante sobre si mesmo, como também um contínuo vir a ser (ROGERS, 1977). Essa tendência à atualização se concretiza nos diversos cenários de ação e de interação por onde transita esse sujeito humano.

Esses cenários se constituem, então, em verdadeiros espaços propícios ao desenvolvimento da aprendizagem emocional (MORENO, 1978), a qual vai além dos limites circundados pelo conteúdo que se pretende ensinar. Escrevo isto pensando que em uma instituição, nas salas de aula e, mais especificamente, no campo de ações e interações que se forma em torno de um sujeito que deseja aprender, existe um espaço importantíssimo de análise: o da subjetividade social. Esta faz alusão à complexa realidade social subjetiva, contínua e dinamicamente reformulada em interação dialética com a subjetividade das pessoas que compartilham um mesmo espaço de relações. As configurações da subjetividade social são multifacetadas e se fazem presentes em códigos de interação que não se esgotam no campo das palavras e dos comportamentos conscientemente expressados. Elas impactam os sujeitos, provocando o embate com a subjetividade individual e gerando, assim, um processo contínuo de produção de sentidos (GONZÁLEZ REY, 2003). Esse processo é uma das justificativas para se compreender o desenvolvimento como um fenômeno inacabado, contínuo, dinâmico e complexo que acompanha o ser humano

durante toda a sua existência em um universo marcado por encontros e desencontros interpessoais.

Partindo do que foi dito até aqui, a academia, e especificamente a pós-graduação, é apresentada nesta dissertação como importante cenário de desenvolvimento humano, espaço de constituição de subjetividades. Ela envolve o tecido social psicológico que molda, de múltiplas formas, o desenvolvimento dos sujeitos que por lá transitam e, de forma particular, a escrita de seus participantes. É um espaço não só de formação de mestres, pesquisadores e docentes, mas de pessoas que possivelmente vão “ensinar” outros sujeitos, que também são adultos e, assim, participarão ativamente de seus processos de desenvolvimento.

Quando recém-inserida no cenário da academia, ainda como aluna extraordinária no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Católica de Goiás, em 2003, e fundamentada nas contribuições de González Rey (1997, 2003, 2004a), me percebia tentando identificar o jogo dialético entre essa subjetividade social, seus vários elementos (a política, as ideologias, as representações sociais, os valores, as crenças, as divergentes práxis de cada professor) e os sentidos subjetivos.

Como partilhava conhecimentos sobre a teoria sacionômica, mais conhecida como psicodrama (MORENO, 1978, 1983, 1992, 1993, 1994a, 1994b), a percepção de vários fenômenos fazendo parte da experiência cotidiana do mestrando foi me deixando cada vez mais produtivamente reflexiva. Identificava os pares, os trios, os subgrupos de cada orientador, os isolados, as estrelas sociométricas, os líderes e os liderados, as escolhas recíprocas, as competições, as não-mutualidades nas escolhas e seus impactos, os sentimentos de atração, rejeição e indiferença que existem em todo grupo, as mensagens veiculadas em meias-palavras, que

compõem comunicação implícita riquíssima, lado a lado com as formas de comunicação oficiais e legítimas e inúmeras outras categorias centrais nesse corpo teórico. Tudo isso ia moldando as relações, interferindo na comunicação e, conseqüentemente, na aprendizagem. Minha reflexão foi caminhando para a constatação da existência de uma teia de emocionalidade rica e complexa, que configurava o cenário social da academia, o qual não se resumia a um somatório das psiques individuais que o integravam, mas era portador de uma subjetividade social.

Nesse movimento, e aos poucos, minha atenção voltou-se para o que se passava nos corredores, para o que se conversava e para tudo o mais que, mesmo sem ser articulado em palavras, estava ali, no reino do subjetivo e do simbólico, presente nas cenas cotidianas dos mestrandos e de todos os que participavam da pós-graduação, constituindo o que denominei cenário social acadêmico. Quanto mais fui caminhando nessa direção, mais fui me estendendo para além do intersubjetivo (MORENO, 1992), atraída pela possibilidade de uma reflexão mais ampla, que incluísse o social em sua articulação com as instituições e com a subjetividade, algo que teria implicação também na psicologia do desenvolvimento. Estava, conscientemente, investigando, ainda informalmente, os aspectos sociais subjetivos que permeavam o contexto da academia (e de toda e qualquer instituição) sem que lhes seja dado o caráter de pesquisa. Esses aspectos me pareciam relevantes para uma reflexão sobre o contexto da pós-graduação como cenário social de constituição de subjetividades.

Em vários momentos me percebia pensando em como, de fato, cada mestrando estava participando ativamente na constituição daquele espaço, o que comprovava a proposta de que a subjetividade tanto é constitutiva do sujeito como

das diferentes formas de organização do social. Ao mesmo tempo em que isso reforçava o meu interesse pela Teoria do Sujeito e da Subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2003), sedimentava minha base psicodramática. Assim, diante das cenas na academia, eu me percebia raciocinando em termos do que Moreno (1992) descreveu como as forças sociopsicológicas presentes nas ações dos sujeitos. Ao trabalhar com os dois eixos, da sociometria e da sociodinâmica, o autor enfatiza a impossibilidade de se separar o intrapsíquico do interpessoal em qualquer esforço de análise e compreensão dos processos de cada ser humano. Confirmei, assim, a crença de que as dicotomias individual e social, intra e interpessoal, objetivo e subjetivo, e mesmo interno e externo contribuíam para afastar a compreensão do ser humano que legitimasse seu caráter complexo.

Dentro desse contexto, passei novamente a me perguntar: como pesquisar a subjetividade social e as forças sociopsicológicas no espaço mais legítimo de construção do saber científico, que é a academia? E, mais ainda, como não pesquisá-las, se elas são importantes constituintes do desenvolvimento humano? A subjetividade, em suas manifestações psíquicas e sociais, permeia todo o processo de aprendizagem e de “transformação” dos alunos em verdadeiros pesquisadores e sujeitos capazes de articular seus próprios pensamentos com os de autores clássicos e mesmo contemporâneos, bem como com a realidade que emerge do momento empírico.

Foi a partir destas questões que formulei a proposta ao meu orientador, Dr. Fernando González Rey, à época professor convidado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Católica de Goiás, de transformar o cenário social da pós-graduação em meu objeto de pesquisa e refletir sobre o tecido social subjetivo que molda o desenvolvimento e a escrita de sujeitos-mestrandos.

Em nossa análise, a investigação da subjetividade social na academia poderia contribuir para ampliar as reflexões envolvendo Psicologia Social, Instituições e Psicologia do Desenvolvimento Humano. Essas reflexões confirmariam, ainda mais, a proposta da academia como cenário social de constituição de subjetividades. Para empreender tal movimento, decidimos fazer um recorte a partir das categorias propostas na Teoria do Sujeito e da Subjetividade de González Rey (1997, 2003, 2004a) e na Teoria Socionômica de Jacob Levy Moreno (1978, 1992, 1993, 1994b).

Se, por um lado, quero ressaltar a academia como cenário atravessado por fenômenos envolvendo os temas da subjetividade e das forças sociopsicológicas, por outro devo destacar a compreensão de que os elementos objetivos que organizam as interações e as ações na academia não estão sendo desprezados. Por certo, como afirma Alves (1992), é fundamental a contextualização do problema que se pretende investigar, já que toda produção de conhecimento envolve uma construção coletiva da comunidade científica.

A partir de 1923, época da criação da primeira universidade brasileira, e mais especificamente em 1931, contexto em que foi instituído o regime universitário no Brasil, a situação das academias vem sofrendo transformações. A pós-graduação, particularmente, foi regulamentada no Brasil em 1969 e, a partir da década de 70, aconteceu grande avanço nesta área. Ambicionado pela construção de um Estado Nacional Forte e atento à carência de recursos humanos qualificados e necessários para alcançar este objetivo, o regime militar então vigente apoiou a criação e a expansão dos programas de pós-graduação dentro e fora das universidades (GERMANO, 1993). Nesse contexto, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP)

e agências estrangeiras viabilizaram equipamentos e laboratórios, material bibliográfico e condições mínimas para a produção de conhecimento científico.

Em 1976, a CAPES criou o Programa Institucional de Capacitação de Docentes (PICD), extinto em 2002, que possibilitou a concessão de bolsas de estudo a professores universitários para que pudessem realizar seus estudos pós-graduados dentro e fora do País. Foi também a partir desta data que a CAPES institucionalizou um processo explícito e sistematizado de avaliação da pós-graduação, que passou a determinar, de forma decisiva, seus rumos no Brasil (MASETTO, 2004).

Esse sistema atingiu um momento decisivo em 1995, época em que aquele órgão desencadeou uma série de medidas voltadas para a análise da situação da pós-graduação no Brasil (MORAES, 2002). Foram promovidos seminários para discussão e consolidação de propostas referentes à política de pós-graduação e algumas mudanças se efetivaram a partir de 1997. A CAPES passou a proceder a uma avaliação trienal dos programas. Nesse período seria feito um acompanhamento continuado de forma a que durante os dois primeiros anos eles pudessem ser alertados sobre as fragilidades em sua estrutura a tempo de corrigi-las no terceiro ano.

Os critérios de avaliação dos cursos de mestrado passaram a ajustar-se em torno de três temas básicos: desempenho diferenciado em nível internacional no que diz respeito à produção científica, cultural, artística ou tecnológica; competitividade em nível compatível com programas similares de excelente qualidade no exterior; e demonstrações evidentes de que o corpo docente desempenha papel de liderança e representatividade em sua comunidade (MORAES, 2002).

Em termos objetivos, manuseando uma ficha de avaliação da CAPES sobre um programa de mestrado, destaco alguns aspectos interessantes para esta análise: organicidade da proposta do programa na relação com suas linhas e projetos de pesquisa; vinculação entre as dissertações e as áreas de concentração, linhas e projetos de pesquisa; relação entre o número de docentes e o de alunos matriculados; equilíbrio entre docentes mais experientes e mais recentes; vínculo institucional e dedicação do corpo docente; distribuição de cargas horárias dos docentes e da orientação; participação de discentes e de graduandos nos projetos de pesquisa; relação entre os projetos concluídos e seus produtos; número de titulações e de desistências entre o corpo docente; participação de membros externos em qualificações; tempo médio atingido para as titulações; produção intelectual dos docentes (quantidade e regularidade, qualidade dos veículos ou meios de divulgação, autoria ou co-autoria de discentes, intercâmbio e inserção internacional para diminuir a eugenia, neste caso a publicação nos periódicos do próprio programa).

Essa ênfase na produtividade ressaltada no último item do parágrafo anterior, como destaca Evangelista (2002), traduziu-se em uma espécie de imperativo da publicação (publicar ou morrer), um clima universitário que incitava a publicação a qualquer custo. Isto desencadeou, segundo a autora, uma sorte de atuações por parte de pesquisadores ansiosos por infiltrar-se na rede de conselhos editoriais, aparecer como co-autores nos trabalhos de seus orientandos e galgar as melhores posições no “*index* onde se arrolavam livros e artigos publicados e a posição, nele, de cada autor [...]” (EVANGELISTA, 2002, p. 299).

De acordo com a discussão de Fávero (1999), a avaliação promovida pela CAPES, mesmo depois das mudanças relativas ao biênio 1996/1997, se manteve

centrada em produtos obtidos, em dados objetivos e em elementos quantificáveis. Masetto (2004) comenta que são poucos os programas de pós-graduação que se dedicam a auto-avaliações para propor alternativa ao modelo de avaliação existente, uma vez que se encontram totalmente envolvidos com a elaboração dos relatórios anuais da CAPES. Moraes (2002) argumenta que, apesar da legitimidade desse órgão como agência de supervisão, acompanhamento e financiamento dos programas de pós-graduação no Brasil, ele supervaloriza a inserção internacional, compreendida como a presença de docentes em publicações de âmbito internacional. Para a autora, as parcas condições efetivas do ensino no Brasil, moldadas pelas políticas nacionais relacionadas à educação, compõem um clima que favorece a desagregação do ambiente acadêmico e incitam o individualismo, descaracterizando as funções de docentes e pesquisadores. Enfatiza que “[...] o achatamento orçamentário decorrente desestabilizou as relações de poder e saber no interior das universidades e na pós-graduação” (MORAES, 2002, p. 203).

Outra situação avaliada por Moraes (2002) refere-se ao rigor da CAPES na avaliação do tempo médio de titulação de bolsistas e não-bolsistas. Foi solicitada dos programas de pós-graduação a redução do tempo de duração dos cursos de mestrado (24 meses) e de doutorado (48 meses). Tal critério obrigou a pós-graduação brasileira a reorganizar o currículo, os critérios de seleção, o desenho da dissertação de mestrado e a prática da orientação. A autora argumenta que, ainda que o tempo mais longo ou mais curto não seja garantia de qualidade ou de rebaixamento de nível, respectivamente, o cenário da pós-graduação no Brasil ainda está se acomodando aos impactos das inúmeras reestruturações de cursos de mestrado e de doutorado para atender às exigências da CAPES.

Warde (2002) salienta que as atividades na pós-graduação estão sendo cada vez mais constrangidas ao treino de técnicas de pesquisa, deixando em segundo plano a preocupação com o desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos. Anteriormente, a mesma autora havia analisado a atividade de orientação, colocando-a no centro do contexto da pós-graduação (WARDE, 1997). Destacou a tensão inevitável no processo de orientação, ressaltando que existe emocionalidade que transita lado a lado com os aspectos mais formais que regulamentam a interação entre orientador e orientando. Trata-se de uma relação que é arriscadamente intimista, segundo a autora, motivo pelo qual ocorre uma tensão a ser equilibrada entre a capacidade de compreensão dos problemas que envolvem o mestrando e a dura obrigação de fazê-lo cumprir os prazos e de produzir escritas de relevância (WARDE, 2002).

Bianchetti (2002, p. 168) discorre sobre o desafio de escrever dissertações e teses inseridas em uma cultura que privilegia datas, cumprimento de prazos e produtos, algo que compromete o enfoque da escrita como processo, a elaboração de um “texto-educador-daquela-que-o-escreve”. Machado (2002) complementa a discussão de Bianchetti (2002) ao destacar a relação entre a autoria e a orientação no processo de elaboração de teses e dissertações. Para ela, a figura do orientador é um aspecto central para o que chamou de processo subjetivo de tornar-se autor. Em sua análise, uma vez doutor, não necessariamente pesquisador e orientador, e uma vez mestrando, não necessariamente alguém que sabe anunciar de forma escrita seu pensamento. Ela questiona os critérios de seleção adotados em programas de pós-graduação, destacando que a capacidade de formular as idéias por escrito deveria ser um item fundamental para se ingressar na academia, uma vez que os mestrandos, inúmeras vezes, têm apenas potencialmente a habilidade da

escrita, porém ela pode não ter sido desenvolvida em sua história escolar, principalmente pela falta de solicitação (tradição da oralidade). Então, é papel do orientador conduzir o mestrando a “[...] dar os primeiros passos rumo à autoria” (MACHADO, 2002, p. 57). Para aquela pesquisadora, é somente diante de alguém que, de fato, está à espera de uma escrita, que o mestrando pode atualizar seu potencial de autor. O orientador, então, seria alguém fundamental que se dispõe a “[...] gastar seu tempo lendo os textos desajeitados de seu orientando, para que no processo de ler, reler, escrever e reescrever, ele possa aprimorá-los” (MACHADO, 2002, p. 60).

Saviani (2002) amplia a discussão de Machado (2002) enfatizando o contexto da orientação como o ponto nodal no cenário da pós-graduação no Brasil. O autor argumenta que desde o primeiro programa de mestrado, em 1970, foi possível perceber que o modelo de pós-graduação adotado no Brasil seguiu a experiência dos Estados Unidos: um conjunto de matérias relativas à área de concentração escolhida pelo candidato e outro relativo às áreas de conhecimento correlatas e complementares àquela, além da redação de um trabalho resultante de pesquisa. As tarefas às quais o mestrando deve se dedicar são claramente definidas e prevêm a figura de um orientador ou de um diretor de estudos para assistir cada aluno.

A argumentação de Saviani (2002) aponta para a discussão de que, apesar de a estruturação da pós-graduação brasileira ser baseada em modelo americano (que enfatiza o aspecto técnico-operativo), o espírito que marcou a implantação dos programas de mestrado no País foi moldado pela experiência da Europa Continental, em que há a predominância de uma concepção tradicional de educação com o objetivo principal de domínio de conhecimentos sistematizados e com ênfase prioritária sobre o teórico. Com isso, ele alerta que havia, desde o início, e ainda há,

uma tendência de o orientador supor um grau de autonomia do mestrando. A contrapartida desse quadro é que “[...] o mestrando se sentia sem rumo e despendia muito tempo sem corresponder a essas expectativas do orientador, o que o fazia buscar o socorro de outros professores, enveredar pelas mais desconstruídas leituras [...]” (SAVIANI, 2002, p. 152). Assim é que, ainda que o mestrando devesse cursar um número determinado de disciplinas, esperava-se dele um grau razoável de maturidade e de autonomia intelectual que dispensasse orientação mais sistematizada. O autor aponta para a necessidade de se encarar institucionalmente o processo de orientação de modo a que ele possa ter as características suficientes para garantir a formação de pesquisador nos alunos, ou seja, assegurar a progressiva autonomia intelectual e a originalidade, pontos a se chegar ao longo do curso de mestrado e ponto de partida para o de doutorado.

Outros autores, como Ferreti (1997), Silveira (1997) e Tomanik (1997), também escreveram sobre as dificuldades enfrentadas por mestrandos com relação à escrita da dissertação e mesmo em sua interação com o orientador. No entanto, nenhum deles centrou-se em investigações que articulassem os temas da subjetividade, do social e das instituições.

Ora, por certo que os impactos das políticas educacionais, dos critérios regulamentadores da CAPES, das discussões sobre mestrado profissionalizante e mestrado acadêmico (SEVERINO, 2002) e dos modelos que embasam as práticas de orientação, encontram-se totalmente imbricados e articulados a outros elementos mais subjetivos, estruturando dinâmicas de poder nas instituições, moldando o complexo cenário social constituinte das subjetividades daqueles que por lá transitam. É exatamente na linha de pesquisa que investiga a subjetividade em sua

articulação com o social e as instituições que pretendi avançar. Para tanto, foi necessário buscar metodologia de pesquisa coerente com o tema da subjetividade.

Tema complexo, a questão dos referenciais metodológicos que norteiam uma pesquisa esbarra sempre na preocupação em delinear um posicionamento epistemológico do autor. Nesse caminho, empreendi várias leituras (ALVES, 1992; ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998; BACHELARD 1996; BRANCO; ROCHA, 1998; CHIZZOTTI, 2000; FONSECA, 1999; GONZÁLEZ REY, 1997, 2002; MATURANA, 2002; RIOJA, 2002; SANTOS, 1987; VYGOTSKY, 1999, 2000) instigada pela compreensão de que existe uma tensão inevitável na comunidade científica diante da diversidade epistemológica, teórica e metodológica. Essa tensão deve ser considerada em seu aspecto positivo, já que é uma das forças motrizes que apontam para a direção da inexistência de uma única forma legítima de se fazer ciência. É também um importante estímulo, que leva o pesquisador a querer se posicionar com mais clareza sobre a forma como compreende o seu objeto de estudo.

A categoria subjetividade, que permeia a discussão central desta pesquisa, vem se tornando cada vez mais o foco de interesse entre teóricos e pesquisadores. Isso tem provocado enriquecedora discussão epistemológica e metodológica, a qual se inicia no cenário das ciências humanas e sociais e alcança o campo concreto da psicologia. No contexto deste trabalho, a subjetividade é compreendida como um sistema complexo que envolve a interação contínua do sujeito consigo mesmo e com os espaços sociais em que atua como produtor e receptor de subjetividade social. Também é compreendida dentro de uma perspectiva que coloca em diálogo contínuo o indivíduo e a sociedade, o particular e o universal, as leis gerais sobre o desenvolvimento humano e a singularidade, a psique e a cultura. O autor que

oferece importante eixo epistemológico e metodológico para esta pesquisa é González Rey (1997, 2002), posto que apresenta não só uma sistematização da história da pesquisa qualitativa, como também avança cada vez mais na articulação consistente entre pesquisa qualitativa e subjetividade.

A própria definição de qualitativo não é uníssona entre os autores; ao contrário, é complexa e divergente. González Rey (2002) diferencia autores que associam uma orientação empirista de base epistemológica positivista à idéia de qualitativo em pesquisa. Nesse caso, a idéia de qualitativo está associada à questão de procedimentos e não às discussões epistemológicas. Interessado no estudo da subjetividade, o autor teve que se embrenhar exatamente nessas discussões à medida que questionava as formas tradicionais de produção de conhecimento psicológico, as quais, segundo ele, não poderiam dar conta de um conceito tão complexo como a subjetividade. Propôs, então, o que se conhece como epistemologia qualitativa, afirmando que a diferença entre o qualitativo e o quantitativo seria epistemológica e não metodológica.

Desse modo, González Rey (2002) argumenta que o adjetivo qualitativo diz respeito ao movimento de transcender a indução e a generalização, a aparência e a descrição. Em uma pesquisa qualitativa, o investigador tem papel ativo nos momentos empíricos, utilizando toda a sua história e experiência para construir, junto com os participantes, uma zona maior de flexibilidade sobre o tema proposto. O conhecimento é concebido como uma produção construtivo-interpretativa, o que vai além de um somatório descritivo das informações empíricas produzidas nos momentos formais da pesquisa.

Na epistemologia qualitativa há ênfase na movimentação do pesquisador dentro do contexto em que está atuando com a finalidade de apreender ao máximo a

complexidade de seu objeto de estudo. Nessa movimentação dentro do cenário social da pesquisa, e nas interlocuções oficiais e extra-oficiais com cada participante, vão sendo produzidos indicadores, os quais oferecem acesso à subjetividade do sujeito e à subjetividade social. González Rey (1997, 2002) argumenta que os indicadores constituem elementos que só têm significado dentro do contexto de produção de conhecimento em que emergem e ganham significados a partir da interpretação do investigador. Ao longo da pesquisa, um indicador pode deixar de aparecer e outro, inesperado, se firmar como relevante. Como os indicadores não significam conclusões fechadas do pesquisador, mas sim expressões vivas de um sujeito dinâmico, constituem uma espécie de pista que orienta a direção a ser seguida. Essa direção não é rumo certo, mas uma possibilidade que só vai se configurar com o desenrolar do próprio processo de construção do conhecimento. O pesquisador deve ter flexibilidade suficiente para desprender-se de suas idéias e reformulá-las sempre que as interlocuções com os sujeitos oferecerem outros indicadores que norteiem um caminho diferente do que se pensava inicialmente.

Em acordo com esse delineamento, as teorias inicialmente apontadas para nortear o presente estudo foram confrontadas, continuamente, com o próprio desenvolver da pesquisa de campo. Como não dizer que a própria pesquisa interagiu com a subjetividade social que, involuntariamente, se manifestou ao longo dos encontros com o orientador, os colegas, os professores, os sujeitos-participantes, os membros da banca de qualificação, os corredores, a vida que seguia seu rumo espontâneo? Novos significados e novos sentidos subjetivos se configuraram à medida que encontros e confrontos aconteciam e, assim, consegui manifestar minhas percepções, inquietações e conclusões.

Assim foi que, definidas as diretrizes epistemológica, metodológica e teórica e a partir do momento em que ingressei oficialmente no Programa de Pós-Graduação em Psicologia, no ano de 2004, meu orientador e eu decidimos que seria melhor realizar a pesquisa em um programa de mestrado diferente do meu, com outros sujeitos e professores com os quais ainda não houvesse tido contato. Os critérios para a escolha seriam a anuência dos coordenadores do programa com relação à pesquisa e, posteriormente, a adesão espontânea de sujeitos-mestrandos.

Após essas decisões, cheguei a um programa de pós-graduação por intermédio de um de seus coordenadores e apresentei a ele e ao vice-coordenador a proposta desta pesquisa. Ambos aceitaram minha presença como pesquisadora naquele local e me ofereceram as informações preliminares sobre os sujeitos. Então, comecei a ter contatos informais com uma turma composta por 17 mestrandos, os quais se reuniam em um dia específico da semana para cursar uma das disciplinas obrigatórias. Inicialmente, foram feitos quatro contatos informais com os sujeitos-mestrandos para explicar-lhes o teor da pesquisa e verificar o interesse e a disponibilidade de cada um. Esses contatos aconteceram durante os meses de março, abril e maio de 2004 e, a partir daí, oito sujeitos decidiram espontaneamente participar da pesquisa. Após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Goiás, em junho de 2004 (Anexo A), foi realizado o primeiro contato formal (em duplas) e, após a apresentação dos objetivos e do cronograma da pesquisa, os mestrandos assinaram o termo de consentimento de participação como sujeitos (Anexo B). A seguir, foram realizadas entrevistas individuais com cada mestrando durante os meses de julho e agosto de 2004.

Nessas entrevistas, o diálogo tinha como intenção apreender a experiência vivenciada por eles a partir do momento em que ingressaram na academia, em

fevereiro de 2004. Os sujeitos entregaram um memorial produzido por eles durante o processo seletivo pelo qual tinham passado. Dos oito mestrandos que participaram da primeira seqüência de entrevistas individuais, sete permaneceram nesta pesquisa até o final. Um deles desistiu argumentando não ter tempo disponível para encontros mensais, principalmente aqueles realizados com o grupo de colegas. Os sete sujeitos que continuaram insistiram com outros colegas da turma para colaborar e, a partir desse empenho, no mês de agosto de 2004 um novo participante aderiu à pesquisa, o mesmo acontecendo em setembro do mesmo ano, totalizando, então, nove sujeitos-mestrandos, os quais seguiram participando até o final oficial dos momentos empíricos em maio de 2005.

Os instrumentos utilizados tinham como objetivo viabilizar reflexões vivenciais sobre o tema da pesquisa e dar voz tanto às expressões espontâneas dos sujeitos (daí a importância do uso de instrumentos pouco estruturados), como também ao pensamento teórico do pesquisador. Foram realizados 23 momentos empíricos, sendo assim divididos: duas seqüências de entrevistas individuais com os nove sujeitos (uma entre junho e setembro de 2004 e outra entre fevereiro e abril de 2005) e cinco encontros grupais (três sociodramas e duas entrevistas em grupo) que aconteceram nos meses de agosto, setembro, outubro e dezembro de 2004 e maio de 2005. Em outubro de 2005, os resultados da pesquisa foram apresentados aos sujeitos, configurando um momento empírico extra-oficial, que ainda ofereceu indicadores utilizados na escrita final desta dissertação. Todos os encontros foram gravados em fita cassete e posteriormente transcritos.

As entrevistas individuais constituíram momentos complementares às situações em grupo, com a finalidade de fortalecer meu vínculo com os sujeitos, inicialmente, e mesmo de oferecer aos sujeitos uma oportunidade de expressão de

elementos em sua vivência que não apareciam nas situações de grupo. Foram realizadas em duas etapas: no início e no final da pesquisa. As duas entrevistas grupais foram momentos importantes na composição dos temas dos sociodramas (primeira entrevista) e na decisão sobre a forma como os sujeitos apareceriam na pesquisa e os possíveis impactos dela sobre cada um deles (segunda entrevista).

Nesta pesquisa também foi utilizado o sociodrama, definido por Moreno (1992, p. 188) como “método profundo de ação que trata das relações intergrupais e das ideologias coletivas”. Assim, o sociodrama é um método por excelência que tem como sujeito o grupo, não importando seu tamanho. O ponto relevante é que os participantes estejam reunidos num dado momento para uma espécie de diálogo em ação sobre determinado tema, já delimitado *a priori* pelo diretor/pesquisador ou que emergirá do próprio grupo. No caso desta pesquisa, foram realizados três sociodramas tematizados: um sobre o cenário da sala de aula (setembro de 2004), outro sobre o cenário da orientação (dezembro de 2004) e o terceiro sobre a escrita em sua articulação com a sociedade acadêmica (maio de 2005). Por certo que, embora se tratassem de sociodramas tematizados, o cenário social da pós-graduação aparecia e comparecia em seus aspectos multifacetados, desde os mais objetivos até os mais subjetivos. O desafio que se colocava na análise era exatamente transitar nessa complexidade e extrair dela elementos para uma reflexão em profundidade.

O grupo que se reúne para um sociodrama, da maneira como entende Moreno (1992), já se encontra organizado por papéis sociais e culturais que os indivíduos que o compõem desempenham na comunidade. No caso desta pesquisa, existia um papel que se destacava dos demais e que, de certa forma, organizava a interação entre os sujeitos: o papel social de mestrando. Esse papel se manifestou

impregnado de elementos particulares (psicodramáticos) e de elementos coletivos (conservas culturais compartilhadas).

Moreno (1992, p. 189) enfatiza que “[...] toda cultura é caracterizada por certo conjunto de papéis imposto, com grau variado de sucesso, a seus membros”. No desempenho do papel de mestrando, os elementos particulares e coletivos garantiam um movimento e uma tensão constantes em cada sujeito, o qual também estava continuamente em interação com os outros sujeitos que com ele compartilhavam o mesmo espaço. Esses elementos foram concretizados no espaço vivencial viabilizado pelos sociodramas na presente pesquisa, de maneira a incitar os recursos positivos que existiam dentro do próprio grupo.

Moreno (1992), ao escrever sobre o sociodrama, apresentou uma preocupação em trazer visibilidade ao que ele chamou de ordem cultural. Ele pensava que ainda que a observação e a análise pudessem oferecer informações importantes, elas não eram suficientes para explorar elementos mais sofisticados das interações sociais. Daí a preocupação em desenvolver métodos de ação, tais como o sociodrama e o psicodrama. Em outro livro, Moreno (1978, p. 410) escreve que precisaríamos encontrar um meio de investigar “os mais complicados e secretos mecanismos internos da sociedade”. Considerando-se que para o autor as questões coletivas só poderiam ser tratadas em sua forma subjetivada, ele decidiu permanecer centrado nos métodos de ação, acreditando que esta contém e supera a fala, ou seja, na ação evidenciam-se inclusive as contradições que a racionalidade se esforça por anular. O conhecimento em ação, ou conhecer vivendo/fazendo, como propõe o sociodrama, faz emergir uma proposta de pesquisa *sui generis*, pois viabiliza para os colaboradores e para o pesquisador a oportunidade de participar ativamente do processo de produção de conhecimento.

Zampieri (1996), psicodramatista paulista que trabalhou com sociodramas em sua pesquisa de mestrado, esclarece que durante os sociodramas os colaboradores da pesquisa devem ser incitados a atuar da maneira mais espontânea e sincera possível, permitindo que aquele cenário seja receptáculo de pensamentos e sentimentos que, em outro lugar, não caberiam ou seriam julgados ridículos ou até mesmo inadequados.

Para a presente pesquisa, o sociodrama partiu de um momento de aquecimento inespecífico (quebra-gelo), com conversas livres sobre o que cada mestrando estava experimentando naquele aqui-agora. Passados os momentos iniciais, o grupo foi sendo aquecido para o tema específico a ser trabalhado; posteriormente, os sujeitos foram convidados a refletir, não só por meio de palavras, como também de concretizações mediadas por imagens e cenas, de forma que percepções e sentimentos experimentados e simbolizados e mesmo aqueles não simbolizados pudessem encontrar lugar de expressão no sociodrama. Após essa etapa, aconteceram as dramatizações e, finalmente, o compartilhamento final de tudo o que foi vivenciado.

Quando me refiro, no parágrafo anterior, a aspectos simbolizados e não simbolizados, estou fazendo referência à compreensão de Moreno (1992) sobre os estados co-conscientes e co-inconscientes experimentados e produzidos conjuntamente por pessoas que compartilham um mesmo espaço, e que não são, portanto, propriedades de um único indivíduo. O diferencial a se destacar é que os estudos de Moreno estão centrados na investigação do intersubjetivo, um dos recursos para se alcançar elementos mais ocultos na trama relacional que envolve a academia. No entanto, percebo que o social não se esgota no relacional e no intersubjetivo, de maneira que a categoria subjetividade, mais especificamente

subjetividade individual e social (GONZÁLEZ REY, 2003), pode contribuir para preencher a lacuna que o intersubjetivo não alcança. Sendo assim, é fundamental perceber que o papel não é só um artefato de um jogo relacional, mas também uma configuração subjetiva da pessoa que atua, que oferece pistas sobre o indivíduo e sobre o espaço em que atua como produtor de uma subjetividade individual articulada à subjetividade social.

Um outro instrumento utilizado foi a metodologia do diário, descrita por Miell e Wetherell (1998). Nesse procedimento, as experiências diárias dos sujeitos nas relações devem ser anotadas durante 28 dias. No caso desta pesquisa, foi solicitado que o sujeito-colaborador escrevesse individualmente, de maneira aberta, sobre a experiência subjetiva das interações sociais contextualizadas no cenário do mestrado, o que me mostrou como cada um interagiu com essa subjetividade social e com as forças sociopsicológicas. Os mestrados foram instruídos a escrever aberta e informalmente, não importando a quantidade de linhas ou mesmo a ortografia e a gramática, mas sim o detalhamento de seus sentimentos, pensamentos e percepções sobre sua interação com o cenário social da academia, com os colegas e com tudo o que se relacionou ao mestrado naquele dia. Evidencio que esta forma de utilização da técnica do diário nos remete ao tema de elementos pessoais se conectando a elementos sociais, com ênfase no método qualitativo.

O material resultante produzido com o uso desse instrumento foi colhido a cada mês nos momentos dos encontros, tendo o primeiro ocorrido em junho de 2004 e o último em maio de 2005. Essas anotações foram analisadas ao longo de toda a pesquisa, ainda que os sujeitos não tenham conseguido registrar diariamente suas experiências, o que não invalidou o material por eles produzido. A principal justificativa oferecida pelos sujeitos para o não cumprimento do procedimento de

registro diário no caderno esteve centrada na falta de tempo concreto que experimentavam, uma vez que estavam sempre envolvidos com exigências de leituras acadêmicas e outras escritas. Por certo que esse instrumento exigia deles exatamente um dos pontos centrais investigados pela pesquisa, ou seja, a escrita, o que me fez interpretar que o tecido social subjetivo que compõe a pós-graduação em suas múltiplas facetas deveria estar também contribuindo para a dificuldade apresentada pelos mestrandos.

Na análise interpretativo-construtiva, identifiquei em mim uma forte angústia pelo receio sobre a forma como os indicadores produzidos por cada um deles seria recebida pela comunidade acadêmica, ou seja, seus professores e orientadores. Realizei um momento de entrevista grupal em outubro de 2004 para discutir com os participantes a melhor forma de lidar com essa questão. Propus ao grupo que cada um escolhesse um pseudônimo para aparecer na pesquisa. Os sujeitos decidiram que o nome escolhido pela pessoa deveria partir do próprio grupo ou, pelo menos, ter a anuência dos colegas.

Nesse momento empírico, me surpreendi diante de Severinas, Coralinas, Faladores, Elizabeths, Arnaldos, Guerreiros Orientais, Shakespeares, Olgas Prestes, Catarinas, Joanas D'Arcs. Os nomes escolhidos simbolizavam luta, força, coragem, vidas secas, sofrimento, pessoas sérias em atitude de guerra, lutadores, questionadores, seres que, ao longo de suas histórias, se transformaram em grandes homens e mulheres. Assim, interpretei que, na subjetividade social da pós-graduação, o cenário é para vencedores. Sujeitos que conseguem ingressar na academia e caminhar de forma triunfal rumo a seu objetivo.

Naquele momento, parecia que a minha angústia estava resolvida; porém, quando registrei no texto os indicadores produzidos pela Olga Prestes, por exemplo,

percebi que todas as suas manifestações ao longo do texto facilmente a identificariam, ao menos para as pessoas que faziam parte do programa de mestrado que estava sendo pesquisado. Novamente deparei-me com uma seriíssima decisão a ser tomada. Fonseca (1999) discute situações em que, por receio da identificação dos sujeitos, o pesquisador escreve de forma parcimoniosa informações sobre proveniência, local de residência, profissão e idade dos sujeitos. Para aquela autora, neste tipo de pesquisa ficam faltando elementos básicos para se formular qualquer generalização a partir das informações encontradas. As análises qualitativas produzidas acabam reificando uma metodologia em que se isola o sujeito de seu contexto, se afasta o social das histórias individuais de cada um. Assim, o novo desafio que se colocou à minha frente naquele momento foi situar os sujeitos em seus contextos histórico-sociais e em uma medida razoável para poder caminhar nas sutilezas de uma análise qualitativa.

Foi então que, conversando com meu orientador, optei por utilizar a referência de sujeito-mestrando, professor e orientador, sem destacar o sexo ou mesmo a idade dos participantes no momento em que eu os estava citando especificamente. Embora tenha em meu arquivo pessoal todos os registros das informações de cada sujeito, o cuidado em não identificá-los me levou a refazer este texto muitas vezes, de forma a que as informações aqui reveladas pudessem contribuir para minha análise reflexiva sem prejudicar as pessoas envolvidas na pesquisa pela exposição de suas identidades. No entanto, para evitar que os sujeitos possam ser percebidos pelos meus leitores como despersonalizados, apresento a seguir uma caracterização mínima de cada um deles.

Sujeito 1: sexo masculino, 36 anos, casado, sem filhos, nascido no interior de Goiás. Seus pais também nasceram e residem no interior de Goiás e são portadores

de ensino fundamental incompleto. Mora com a esposa, a qual está objetivando freqüentar um curso de pós-graduação.

Sujeito 2: sexo masculino, 30 anos, solteiro, sem filhos, nascido no interior de Goiás. Seus pais são estrangeiros. Mora com a família e trabalha desde os 14 anos de idade.

Sujeito 3: sexo masculino, 36 anos, casado, nascido em Goiânia. Seus pais nasceram no interior de Goiás. Seu pai fez curso técnico e sua mãe estudou até o ensino fundamental. Mora com os dois filhos e a esposa, a qual cursa atualmente um curso de pós-graduação. Trabalha desde os 17 anos de idade.

Sujeito 4: sexo masculino, 37 anos, casado, sem filhos, nascido em Goiânia. Seus pais nasceram no interior de Goiás e ambos têm curso superior completo. Mora com a esposa, que é universitária. Trabalha desde os 17 anos.

Sujeito 5: sexo feminino, 27 anos, solteira, sem filhos, nascida em Goiânia. Seus pais nasceram no interior de Goiás e ambos têm ensino médio completo. Mora sozinha e trabalha desde os 17 anos.

Sujeito 6: sexo feminino, 37 anos, casada, nascida no interior de Minas Gerais. Seus pais nasceram no interior do mesmo Estado. Sua mãe cursou o ensino médio e o pai, o ensino fundamental. Mora com o esposo, que tem a titulação de mestre, e os dois filhos. Trabalha desde os 13 anos.

Sujeito 7: sexo feminino, 35 anos, casada, nascida em Goiânia. Seus pais nasceram no interior de Minas Gerais e ambos têm curso superior completo. Mora com o esposo e o filho. Trabalha desde os 14 anos de idade.

Sujeito 8: sexo feminino, 46 anos, casada, nascida no interior do Maranhão. Seus pais nasceram no interior do mesmo Estado e ambos têm ensino fundamental incompleto. Mora com o esposo e o filho. Trabalha desde os 23 anos de idade.

Sujeito 9: sexo feminino, 35 anos, casada, nascida no interior de Goiás. Seus pais nasceram no interior do mesmo Estado e ambos cursaram até o ensino fundamental. Mora com o cônjuge, que tem o título de mestre, e o filho. Trabalha desde os 14 anos de idade.

Dentre os nove participantes, oito trabalham, a maioria em dois turnos, e seis têm casa própria. Três deles já atuam como docentes em outras cidades, ainda que residam em Goiânia, e um deles conseguiu licença para cursar o mestrado.

A partir da metodologia descrita até aqui, objetivei refletir sobre a pós-graduação como cenário social de constituição de subjetividades, com destaque para a investigação do tecido social subjetivo que molda a escrita de mestrados. Os objetivos específicos foram assim configurados: apreender as múltiplas formas de organização subjetiva que constituem a pós-graduação e os sujeitos que de lá participam (subjetividade social); investigar o papel das forças sociopsicológicas, em especial a sociometria, no processo de construção da capacidade reflexiva e na escrita de mestrados; e criar novas zonas de inteligibilidade sobre a articulação complexa entre o pensamento e as emoções do sujeito-mestrado e a comunidade científica, avançando, assim, sobre a trama que revela o social em sua articulação com as instituições e a subjetividade.

Os indicadores apreendidos a partir dos sentidos subjetivos produzidos pelos sujeitos-mestrados durante os momentos empíricos revelaram a articulação dinâmica entre a subjetividade individual e a social. A categoria denominada

indicador é aqui utilizada a partir do referencial da epistemologia qualitativa de pesquisa (GONZÁLEZ REY, 1997, 2002) e designa os elementos que adquirem significado pela movimentação do pesquisador nos confrontos com a zona de conhecimento delimitada pela própria pesquisa. Eles constituem sempre um momento hipotético no processo de análise interpretativo-construtiva das informações. As categorias configuradas a partir desses indicadores foram refletidas dentro de núcleos temáticos, os quais foram chamados de cenários sociais de constituição do sujeito-mestrando e subdivididos em dois: a sala de aula de mestrado e a orientação. Por certo que atravessando esses dois cenários havia um terceiro, o da vida privada de cada um deles. A investigação do tecido social que constitui o desenvolvimento dos mestrandos e de suas escritas foi apreendida a partir do entrecruzamento desses cenários. Ainda que não tenha contemplado no presente estudo a escrita da dissertação dos sujeitos-mestrandos propriamente dita, compreendi que todos os textos produzidos por eles, a partir do momento em que ingressaram na academia, se constituíram em importantes reveladores do embate criativo entre a subjetividade individual e social e, nesse sentido, deveriam estar preparando o sujeito para a escrita da dissertação.

O cenário da sala de aula, compreendido como um espaço permeado pela subjetividade social, envolveu três dimensões que se inter cruzaram dinamicamente: aluno-professor, professor-professor e aluno-aluno. Nesse contexto, pude refletir sobre vários elementos que atravessam as interações em sala de aula, provocando confrontos e embates entre o discurso oficial (aqui compreendido como o discurso idealizado sobre as salas de aula de mestrado e as interações sociais na pós-graduação) e a prática pedagógica. O entrelaçamento dos indicadores me permitiu interpretar a existência simultânea de dois compromissos nesse cenário: um oficial,

com um sujeito reflexivo, autônomo e democrático, e outro “oculto”, com um sujeito que chamei de “ouvinte”, “aderente”, “passivo”, envolvido em situações de subordinação legitimadas por práticas docentes e discentes constituídas pela subjetividade social.

O segundo cenário social acadêmico foi configurado pelas duplas de orientação de dissertações. Por meio delas, discuti situações capazes de contribuir para a estruturação de uma adequada parceria de orientação. Temas como destinação e escolha de orientadores e orientandos, congruência e incompatibilidade nesse cenário, idealização da figura do orientador e impacto da falta de orientação sobre o desenvolvimento do mestrando enquanto sujeito reflexivo e capaz de construir uma escrita crítica foram analisados.

O cenário da vida privada manifestou-se todo o tempo nas entrelinhas dos momentos empíricos. Por conseguinte, não pude furtar-me a escrever pequenos trechos sobre temas tais como o tempo na vida do mestrando, as questões familiares e financeiras. As interpretações apontaram para a constatação do impacto que provoca na vida privada dos sujeitos o fato de serem mestrandos. Destaco, com o auxílio de Snyder (1995), a necessidade de se investigar em que circunstâncias é possível se sentir a instituição, a cultura, o ensino e os colegas como fatores de alegria e não só de sofrimento.

Para alcançar os objetivos que me propus, apresento nesta dissertação primeiramente as categorias mais importantes inseridas na Teoria do Sujeito e da Subjetividade, de González Rey (2003), com destaque especial para a subjetividade social. Posteriormente, discorro sobre a Teoria Socionômica de Jacob Levy Moreno (1992), com ênfase na análise sociométrica. A seguir, dedico-me à investigação dos cenários sociais constituintes do sujeito-mestrando, apresentando a análise

construtivo-interpretativa das informações empíricas. Nessa oportunidade, os sentidos subjetivos produzidos pelos nove mestrados no confronto com a academia abrem verdadeiras possibilidades para se repensar a prática pedagógica da e na pós-graduação. Nas considerações finais caracterizo a pós-graduação como cenário social de constituição de subjetividades.

A relevância da presente pesquisa está centrada em vários pontos destacados em seus objetivos, porém devo reiterar o valor heurístico da investigação voltada para a tensão inevitável entre o pensamento do sujeito-mestrando, os momentos empíricos, as teorias existentes e a comunidade científica, tensão esta que é a principal responsável pelo processo de construção de uma identidade de pesquisador. Saviani (2002) destaca que o objetivo oficial de um curso de mestrado é a formação de pesquisadores de maneira que, ao final dele, os mestrados devem ser capazes de certa autonomia intelectual. Penso que os processos subjetivos sociais e individuais que se constituem no cenário da academia oferecem importantes informações sobre a subjetividade dos pesquisadores que os programas de pós-graduação estão moldando atualmente. Por tal motivo, creio ser fundamental a possibilidade de se criarem novas zonas de flexibilidade acerca dos elementos presentes em todo o cenário social, os quais se articulam aos processos subjetivos de cada pessoa, interferindo em sua maneira peculiar de ser-agir no mundo. Desse modo, o valor de uma pesquisa envolvendo o cenário social da pós-graduação – lugar maior de produção do conhecimento científico – transforma-se em desafio para o pesquisador comprometido com a construção de um pensamento reflexivo e capaz de expressar o diálogo possível e necessário entre a Psicologia do Desenvolvimento, as Instituições e a Psicologia Social.

2 O SUJEITO, O SOCIAL E A SUBJETIVIDADE EM GONZÁLEZ REY

Os processos de subjetivação individual estão sempre articulados com os sistemas de relações sociais; portanto têm um momento de expressão no nível individual, e um outro no nível social, ambos gerando conseqüências diferentes, que se integram em dois sistemas da própria tensão recíproca em que coexistem, que são a subjetividade social e a individual. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 205).

A questão do sujeito e da subjetividade constitui fonte maior de sentido para a produção intelectual e emocional de González Rey, psicólogo cubano com doutorado e pós-doutorado na União Soviética nos anos de 1970 e 1980, respectivamente. Autor de diversos livros, capítulos de livros e artigos em revistas especializadas, González Rey desenvolveu, ao longo de sua trajetória, um interesse especial pelos temas personalidade, saúde, psicologia do desenvolvimento, psicologia social, formas de produção de conhecimento em psicologia e conseqüente discussão epistemológica e, perpassando todos esses temas, a questão do sujeito e da subjetividade. Foi exatamente pela afinidade com as áreas de reflexão desse autor que decidi escolhê-lo como orientador e tomá-lo como um dos referenciais teóricos durante o mestrado.

A proposta desse autor, até onde me foi possível alcançar, envolve, em primeira instância, o alerta de que a psicologia, no decorrer de sua história, negou o sujeito enquanto ser complexo, em contínuo desenvolvimento ao longo de toda a sua existência, ser emocional e portador de uma racionalidade que, embora seja importante na organização da vida cotidiana, não consegue explicar todos os dramas e conflitos vividos por esse sujeito nas mais diferentes situações existenciais. Essa negação do sujeito acontece por inúmeras e complexas razões (inclusive históricas), refletidas criteriosamente nas produções do autor (GONZÁLEZ

REY, 1997, 2003, 2004a). Para este momento do texto, destaco duas concepções interligadas entre si e criticadas pelo autor: a concepção naturalística sobre o desenvolvimento humano e a ênfase em uma visão que dicotomiza o indivíduo e a sociedade, o mundo intrapsíquico e o mundo coletivo.

A primeira concepção diz respeito a uma posição que marcou, durante muito tempo, a compreensão do desenvolvimento do indivíduo como acontecendo por etapas ou estágios invariáveis, em acordo com uma maturação biológica. Cole (1992), da Universidade da Califórnia, discute sobre este tema. Ele apresenta autores clássicos, como Gesell, o qual compreendia que a interação entre o homem e o ambiente era importante, porém o determinante no desenvolvimento humano era a maturação biológica. Nesse contexto, não havia espaço para se pensar em subjetividade ou no processo de subjetivação de sujeitos. Outro autor apresentado por ele é Skinner, que se colocou no outro extremo de Gesell, enfatizando o ambiente como a grande influência na constituição do indivíduo. Piaget é citado na seqüência por Cole (1992) por ter aparecido no contexto dos anos 20 afirmando a importância dos fatores exógenos e endógenos da construção das estruturas psicológicas, porém deixando a ênfase maior na ação do sujeito, em seu papel ativo no processo contínuo de equilíbrios sucessivos. Cole (1992) mostra em seu trabalho como esses três importantes teóricos do desenvolvimento não elaboraram de forma suficiente o papel dos fatores sociais e culturais no desenvolvimento humano.

É Vygotsky (2000), em seu *Manuscrito de 1929*, quem nos auxilia a dar o passo à frente nessa linha de raciocínio que pretende superar a concepção naturalística do desenvolvimento humano. Ao trazer o materialismo histórico para a psicologia, propôs a compreensão de que o elemento universal no ser humano se

singulariza mediado pelo social, pela história e pela cultura. A capacidade de significação que existe no ser humano o liberta da natureza e o capacita a recriar o universal. No entanto, o autor não deixa de lado a vinculação com o biológico. Para Vygotsky (2000), o psiquismo humano se constitui em uma síntese dialética entre a filogênese e a ontogênese. O grande marco do autor foi a sistematização do caráter cultural da psique. Ao adotar uma compreensão dialética sobre o desenvolvimento humano, ele viabiliza a superação das dicotomias indivíduo e sociedade, particular e universal, mente e emoção, entre outras, o que nos remete à segunda concepção. É exatamente essa superação que propiciou nova compreensão sobre o desenvolvimento humano, capaz de receber em seu corpo teórico a questão da subjetividade. Embora o marco teórico desta dissertação não seja vygotskyano, o autor constitui importante antecedente teórico em González Rey, motivo pelo qual é aqui resgatado, assim como Guattari, que será apresentado mais à frente.

No entendimento de Vygotsky (2000), a psique é ontologicamente diferente do fenômeno da relação e envolve necessariamente uma compreensão sistêmica com ancoragem na visão histórico-cultural dela. A psique e o social são, ao mesmo tempo, constituintes e constituídos entre si, através de um processo inacabado e complexo, tal como foi também a obra daquele autor russo. Essa idéia é retomada e ampliada em González Rey.

Foi por meio da categoria de sentido proposta por Vygotsky (2000) que se começou a trilhar um caminho em direção à compreensão da ontogênese dos processos subjetivos e sociais e que, conseqüentemente, favorecesse outros olhares sobre o processo de constituição da personalidade. González Rey (1997, 2003, 2004b) ampliou essa categoria e propôs os sentidos subjetivos, unidade teórica que fortalece ainda mais o movimento de resgate do sujeito, de maneira

qualitativamente concreta: um ser que é capaz de transformar as limitações impostas pelo biológico e pelo orgânico; um sujeito que se mostra envolvido simbolicamente na cultura e na sociedade, é constituído e constituinte, mas que não se dilui nelas. Todo esse movimento culmina também no resgate do social como uma categoria complexa e dinâmica e que inclui a cultura, porém não se esgota nela.

Ora, os sentidos subjetivos revelam exatamente o esforço do ser humano em articular os dois espaços que o constituem como sujeito, os quais são permanentemente articulados entre si: o individual e o social. A subjetividade social (GONZÁLEZ REY, 2004a) é uma categoria capaz de expressar o caráter poderoso do social no processo de desenvolvimento humano. Não o social como externo ao indivíduo, como uma instância de “fora”, mas sim o social apreendido nas produções de sentido de sujeitos, o social como produção subjetiva. A cultura é uma importante produção subjetiva de pessoas em um determinado momento histórico. Todavia, ela se articula com outras dimensões, tais como religiosas, políticas e ideológicas.

Um outro ponto importante em Vygotsky (2000), ampliado por González Rey (1999), é o tema das emoções. Coube ao primeiro autor iniciar a discussão sobre o fato de as emoções se encadearem em sistemas complexos que transitam no espaço do simbólico, qualificando este espaço e marcando definitivamente o sujeito, portador de capacidade criadora singular. Por intermédio do conceito de sentido, ele reiterou o fato de uma emoção nunca se produzir por um significado explícito do relacionamento entre duas ou mais pessoas, ou por um evento objetivo externo, ou mesmo por uma deficiência, mas sim pela integração inseparável da emocionalidade do sujeito advinda de fontes diversas e dos processos simbólicos que se dão no

nível das relações humanas dentro de uma cultura. Esse é um ponto central nas reflexões que legitimaram o valor desta pesquisa.

As emoções de um aprendiz inserido em um cenário de ações e interações não podem ser descartadas de seu processo de aprendizagem. A emoção e a expressão simbólica estão juntas, mas elas não são a mesma coisa, para não se cair no mesmo reducionismo comportamental da psicologia social psicológica, numa referência à nomenclatura de Farr (2002). O espaço de organização simbólica não se dá somente por estruturas significadas; ele toma outras ramificações emocionais complexas. Existe uma emocionalidade que atravessa as salas de aula e os momentos concretos de aprendizagem, seja com professores, colegas ou orientadores, e essa emocionalidade não se esgota naquilo que as pessoas conseguem simbolizar ou perceber. Ao se compreender a pós-graduação como importante cenário de constituição de subjetividades, estou legitimando o espaço do emocional e do racional na academia, tentando, assim, superar mais uma vez essa velha dicotomia.

Em outro momento teórico, González Rey (2004a) discute que o fato de o termo subjetivo estar ainda associado a erro e distorção, provenientes de um sujeito, contribui para afastar esse tema das discussões científicas e das próprias pesquisas ainda comprometidas com determinada conceituação de neutralidade e objetividade, o que excluiria necessariamente tudo o que fosse significado como elemento subjetivo. É claro que a emoção também permeia tal raciocínio. Ainda não sabemos ao certo como lidar com as nossas emoções quando elas nos dominam e, muito menos, com a emoção dos outros, sejam eles alunos, colegas de trabalho ou professores. O emocional ainda está associado a uma espécie de fragilidade psíquica que atrapalha exatamente por alterar a ordem e o rumo previsível dos

acontecimentos. Assim, a subjetividade ainda aparece como uma ameaça aos critérios de rigor científico.

González Rey (2004a) enfatiza que a psicologia em sua história, como ciência moderna, se perdeu na idéia de um indivíduo organizado a partir de comportamentos e práticas simbólicas. Acrescenta que o simbólico substituiu o interno com uma reificação evidente do social, não como produção subjetiva, mas sim o social como aquilo que é objetivo ou objetivado conscientemente e, portanto, passível de ser apreendido pelo estudo das representações sociais ou mesmo pelo estudo das práticas discursivas. Durante muito tempo, as teorias de desenvolvimento falavam de um elemento interno, na psique, desarticulado de um ambiente externo ou, quando muito, discutia-se uma associação de linearidade entre eles. E, mais ainda, esse externo era percebido como o ambiente físico. Com base nisso, percebo então que o pensamento teórico desse autor quer destacar que não só existe um contexto histórico-cultural que está em diálogo vivo com a psique, como também existe um cenário social vivo, um “tecido social subjetivo” – expressão usada pelo autor – que também é elemento constituinte da psique (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 96). É por isso que, para o autor, a história da psicologia, ao deixar de lado a subjetividade, negou tanto a complexidade do sujeito quanto a complexidade do social. Esse é um dos pontos mais relevantes que esta pesquisa pretendeu destacar.

Seguindo essa linha de análise, González Rey (2003) defende, em seu percurso como teórico e pesquisador, a compreensão da psique humana como um sistema complexo que é constituído e constituinte do social, já que envolve interação dialética inevitável com este. As produções subjetivas do sujeito, ou seja, de cada um de nós, remetem a um processo complexo que ainda não foi completamente apreendido, daí o esforço daquele autor em estudar categorias tais como a

subjetividade individual e social e os sentidos subjetivos. Decorre também desse fato a crença em pesquisas que possam ousar construir categorias novas capazes de dialogar com aquelas já preexistentes e, assim, conseguir alcançar esse sujeito tão complexo.

A visão de homem implícita nas construções teóricas de González Rey (2003, 2004a) está traduzida na categoria de sujeito, a qual mostra um ser ativo e dinâmico, que se posiciona, entra em confronto, experimenta reciprocidades, dialoga com a cultura, com ideologias, com as representações sociais, com sua própria história. Um ser criativo, que se constitui dentro de sistemas de sentido, uma vez que interage contínua e recursivamente com as emoções e significados produzidos na delimitação social de seu contexto de ações e de relações. O sujeito, que é protagonista em sua própria existência, nesta análise, é o ponto central para a compreensão dos processos individuais e sociais. A subjetividade, por sua vez, é compreendida como um sistema complexo que se constitui tanto no nível social quanto no individual. Ela é estudada tanto como parte constitutiva do indivíduo (subjetividade individual) como das diferentes formas de organização social (subjetividade social). Essa última categoria – um dos eixos temáticos de interesse para esta pesquisa – é compreendida como uma via imprescindível de estudo tanto para a sociedade quanto para esse sujeito complexo. No centro dos processos de subjetivação estão os sentidos subjetivos, definidos por González Rey (2003) como uma combinação complexa de emoções de diversos significados, símbolos e procedências.

O próprio termo complexidade, definido por Morin (1996) no final da década de 60, sob a influência do pensamento cibernético, da teoria dos sistemas e do conceito de auto-organização, aqui está sendo utilizado em acordo com a visão de

homem que embasa esta pesquisa. Dizer que algo é complexo, na perspectiva da teoria de Morin (1996, p. 275), é enfatizar a dificuldade em se explicar um fenômeno que “[...] se produza em um emaranhamento de ações, de interações, de retroações. E esse emaranhamento é tal que nem um computador poderia captar todos os processos em curso”. Esse autor considera ainda a existência de fenômenos aleatórios, do acaso, isto é, impossíveis de serem determinados, que sempre marcam o pensamento com um grau considerável de incerteza. Ele alerta para o fato de que nossa história cultural nos lega a necessidade de dividir o fenômeno em partes para compreendê-lo e de separar o objeto de seu contexto para estudá-lo de forma mais controlável. Assim, para ele, o nosso pensamento é não só disjuntivo e reducionista, como também norteado por uma espécie de paradigma invisível que governa nossas idéias e que nos instrumentaliza para ver a realidade de forma a excluir tudo aquilo que não se consegue explicar.

Morin (1996) propõe que possamos aprender a trabalhar com uma forma de pensamento que possa suportar a desordem e a incerteza, que seja capaz de interrogar as limitações de seu paradigma para remontá-lo; um pensamento que se perceba incompleto, necessariamente, que saiba que tem um eixo com a história, com a cultura, com a natureza, com a filogênese e com a ontogênese. A visão de homem inerente a essa proposta teórica é a de um sujeito de natureza multidimensional.

Embora Morin (1996) não articule o tema da subjetividade, encontro nesse autor questionamentos importantes que ampliam esta discussão. Se a complexidade é o que não atua a partir de ações individuais e isoladas, então a subjetividade, da forma como a estamos conceituando, pressupõe não só um sujeito complexo, como também um pesquisador capaz de suportar o grau de incerteza e de

imprevisibilidade inevitável que existe nos momentos empíricos. Digo isto, pois, as ações integradas e dialógicas entre a subjetividade do pesquisador e as subjetividades dos sujeitos, atravessadas todas pela subjetividade social, fizeram com que, em cada momento da pesquisa, surgissem novas decisões sobre os caminhos a serem tomados.

Guattari e Rolnik (1999) também podem contribuir nas presentes colocações, posto que fazem a articulação teórica da subjetividade sem cair no vício de categorizá-la por meio de invariantes universais. Já no início do capítulo em que tratam de subjetividade e história, afirmam que preferem pensar através da categoria produção de subjetividade em lugar da ideologia. Ao falar sobre as máquinas de produção de subjetividade – a família, a escola, o estado, a mídia, os grupos étnicos, a religião –, as fazem presentes na forma como cada pessoa percebe o mundo e na maneira de cada um lidar com a ordem social que oferece suporte a essas forças produtivas. Apresentam categorias interessantes, tais como subjetividade capitalística, produção de subjetividade coletiva, agenciamentos da subjetivação, entre outras. A própria diferenciação entre indivíduo e subjetividade já abre um canal de diálogo entre os autores e tudo o que estive apresentando sobre o tema da subjetividade, do sujeito e do social.

Os indivíduos, para Guattari e Rolnik (1999), são o resultado de uma produção em massa; já a subjetividade não se esgota na representação do indivíduo. A subjetividade passa pela articulação entre os significantes produzidos por todos os equipamentos que nos rodeiam, ou seja, a mídia, a família, o estado e a maneira de cada um perceber o mundo. Os autores afirmam: “Parto da idéia de uma economia coletiva, de agenciamentos coletivos de subjetividade, que, em algumas

circunstâncias, em alguns contextos sociais, podem se individualar” (GUATTARI; ROLNIK, 1999, p. 33). Mais à frente, escrevem:

A subjetividade está em circulação nos conjuntos sociais de diferentes tamanhos: ela é essencialmente social, e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares. O modo pelo qual os indivíduos vivem essa subjetividade oscila entre dois extremos: uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como a recebe, ou uma relação de expressão e de criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes de subjetividade, produzindo um processo que eu chamaria de singularização. [...] É preciso adentrar o campo da economia subjetiva e não mais restringir-se ao da economia política. (GUATTARI; ROLNIK, 1999, p. 33).

Guattari e Rolnik (1999), ao tentar definir a subjetividade, enfatizam que esta não é um recipiente que guarda aquilo que estava no “exterior” e que foi interiorizado. Até onde pude absorver, percebo que eles usam duas categorias importantes para compreender a subjetividade: a individual e a capitalística. Sobre a subjetividade individual, comentam que “[...] resulta de um entrecruzamento de determinações coletivas de várias espécies, não só sociais, mas econômicas, tecnológicas, de mídia, etc.” (GUATTARI; ROLNIK, 1999, p. 34). No entanto, para esses autores, a sociedade não pode ser compreendida como uma somatória de subjetividades individuais.

Sobre a subjetividade capitalística, a apresentam como uma forma de produzir indivíduos e bloquear os processos de singularização. Eles escrevem que, desde a infância, quando a criança entra no mundo das línguas dominantes, instala-se a máquina de produção de subjetividade capitalística. Para eles, existem três principais funções dessa subjetividade: a culpabilização, a segregação e a infantilização. A primeira diz respeito a uma sensação de desespero que aparece na

pessoa que ousa falar algo em nome de si próprio, sem uma referência que a legitime. Tal pessoa é inevitavelmente cobrada, já que:

[...] uma posição implica sempre um agenciamento coletivo. No entanto, à menor vacilação diante dessa exigência de referência, acaba-se caindo, automaticamente, numa espécie de buraco, que faz com que a gente comece a se indagar: “afinal de contas, quem sou eu?” (GUATTARI; ROLNIK, 1999, p. 41).

A segunda função, a segregação, diretamente ligada à culpabilização, enfatiza novamente o fato de que todo processo deve estar conectado a sistemas de referência para que possa ser manipulado e, assim, servir a uma ordem social dominante. Os indivíduos e as camadas sociais devem situar-se nesses sistemas de referência, os quais têm o papel de organizar a produção e a vida social. Já daí decorre a terceira função da subjetividade capitalística, a infantilização, a qual, segundo eles, “[...] consiste em que tudo o que se faz, se pensa ou se possa vir a fazer ou pensar seja mediado pelo estado” (GUATTARI; ROLNIK, 1999, p. 42).

Diante de tudo o que foi colocado, pode-se perceber que a relação de dependência do estado é um elemento articulador da subjetividade capitalística. E, nesse sentido, a mídia, a cultura, as escolas, as famílias e as instituições são, tal como compreendi, braços do estado no mundo concreto. São como eles mesmos escrevem, “operários de uma máquina de formação de subjetividade capitalística” (GUATTARI; ROLNIK, 1999, p. 42), com a função de projetar essa ordem capitalística “[...] na realidade do mundo e na realidade psíquica” (GUATTARI; ROLNIK, 1999, p. 42). Ordem esta que influenciará, de forma marcante, as interações humanas, uma vez que tudo o que é aceito pelas pessoas deve estar em consonância com a ordem capitalística, confundida com a própria representação do que seria uma vida social organizada. Outra idéia importante, enfatizada por Guattari

e Rolnik (1999), é que a subjetividade capitalística tem força tão especial por ser produzida tanto pelos opressores como pelos oprimidos.

Ora, porque falar em Guattari e Rolnik no contexto de uma pesquisa que articula a pós-graduação com o processo de desenvolvimento de sujeitos-mestrados? São dois os motivos: o primeiro é a impossibilidade de se tratar do tema da subjetividade sem fazer referência a esse autor, que tem como eixo central exatamente este tema; o segundo é que, ao falar sobre o que seriam os processos de singularização da subjetividade, que envolvem a recusa da subjetividade capitalística e, ao propor as revoluções moleculares como “o atrevimento de singularizar” (GUATTARI; ROLNIK, 1999, p. 45), é aberto um diálogo importante com González Rey, particularmente através da categoria de sentido subjetivo.

González Rey, tal como já vimos, expressa, por meio da categoria de sentidos subjetivos, a articulação dialética e complexa entre a subjetividade social e a individual. A subjetividade social, como enfatiza González Rey (2003, p. 131), diz respeito a todas as inter-relações e processos subjetivos da sociedade “[...] por detrás das quais estão as relações de poder, as formas de organização sócio-econômica (sic), as diferenças sociais, a organização dos processos de marginalização, os códigos jurídicos, os critérios de propriedade [...]”. A ênfase desse autor está em apreender como a subjetividade social desencadeia produções de sentido que aparecerão nas situações existenciais concretas do ser humano. Ouso dizer que a subjetividade capitalística e os processos de singularização têm um diálogo inevitável, então, com as categorias desenvolvidas por González Rey. Porém, é importante compreender também o que diferencia os dois autores.

Os sentidos de aprender, de escrever, de ser um pesquisador e de ser um mestrando revelam uma articulação ímpar entre a subjetividade social e a

subjetividade individual de cada sujeito, indicada nas produções de sentidos de cada pessoa. Para Guattari e Rolnik (1999), até onde me foi possível compreender, a escola muitas vezes funciona como espaço de agenciamento de subjetividades, com interesse de projetar uma ordem capitalística nos indivíduos. Assim, ela não funciona como cenário de desenvolvimento para sujeitos críticos, autônomos e criativos. Entretanto, creio que cada sujeito não se dilui nessa subjetividade capitalística da mesma forma.

É González Rey (2003) quem nos auxilia a avançar. Ao longo de sua história de desenvolvimento, cada pessoa interage com diferentes contextos sociais de subjetivação, com modelos dominantes de subjetividade social e, nesse processo, vai se constituindo e, ao mesmo tempo, atuando na constituição dessa subjetividade social. É por isso que González Rey (2003, p. 205) afirma que “O desenvolvimento do sujeito individual dá lugar a novos processos de subjetividade social, a novas redes de relações sociais, que atuam como momentos de transformação na relação com formas anteriores de funcionamento do sistema”.

González Rey, trilhando o caminho da abordagem histórico-cultural, dialogando com importantes teóricos contemporâneos a ele (tais como Guattari e Rolnik), contribui para reafirmar definitivamente a proposta de se articular uma psique que integre o individual, o social e o histórico, uma psique caracterizada em uma nova ontologia, com ênfase nos processos subjetivos de produção de sentido e nas subjetividades individual e social. A compreensão da psique como um sistema subjetivo, que interage continuamente com a vida concreta e cotidiana de pessoas em cenários sociais e culturais também concretos, nos permite compreender que a família, a escola e todos os grupos sociais, dentre eles a pós-graduação, são importantes espaços em que o sujeito aparece como produtor e receptor de

subjetividade social, a qual influencia ativamente seu desenvolvimento pessoal. Essa subjetividade social se faz presente, de diferentes formas, no espaço do simbólico, em códigos de interação que não se esgotam no campo das palavras, dos comportamentos conscientes, das experiências simbolizadas e da narrativa. Ela é apreensível na configuração subjetiva de cada sujeito que compartilha um espaço social e que se coloca em interação com os outros. Nesse processo, as emoções têm lugar relevante, já que as configurações subjetivas se nutrem na emocionalidade que atravessa esse espaço social. Os sentidos subjetivos se constituem além de nosso esforço consciente e racional. González Rey (2004a) afirma que a subjetividade não é um sistema racional e que as produções racionais são produções de sentido que têm em seu eixo central uma emocionalidade comprometida com a história e os valores singulares em cada indivíduo.

González Rey (2003, p. 215) nos mostra que o conceito de subjetividade social integra vários elementos de sentido subjetivo produzidos em diferentes contextos sociais e que “[...] se fazem presentes nos processos de relação que caracterizam qualquer grupo ou agência social no momento atual de seu funcionamento”. Em outra ocasião, González Rey (2004a) afirma que o religioso, o político e o ético são instituições que interferem nas produções de sentido, transitam nos mais diversos cenários sociais e envolvem formas mais organizadas de subjetividade social. Essa foi uma discussão importante ao longo desta pesquisa, uma vez que, diante de pessoas concretas em uma instituição também concreta, foi possível apreender formas mais e menos organizadas de subjetividade social. Assim, escreve o autor:

O sujeito individual está constituído pela subjetividade social e, por sua vez, constituintes daquela, por meio das conseqüências de suas ações criativas dentro do tecido social em que atua. O sujeito representa a singularização

de uma história irrepitível, capaz de “captar” elementos de subjetividade social que somente serão inteligíveis ao conhecimento por meio da construção de indicadores singulares presentes nas expressões individuais. Neste sentido, as entrevistas abertas, os sistemas conversacionais e dialógicos que caracterizam o momento de uma investigação, representarão a única fonte de acesso a esse material que aparece nos interstícios das produções do sujeito, os quais têm lugar na expressão de suas representações. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 136).

Ora, o cenário social da pós-graduação, da maneira como estou propondo, é então um “tecido social subjetivo” (GONZÁLEZ REY, 2004a, p. 96), de onde saem representações sociais, sendo também um espaço atravessado por elementos que compõem a subjetividade social, a qual está em articulação com os mestrandos e os seus processos de produção de sentidos subjetivos.

Dito de outra forma, talvez mais elucidativa, argumento que os sentidos subjetivos existem sempre em espaços simbolicamente produzidos, como é o caso das instituições. O simbólico está presente sempre nos sentidos, porém as emoções se integram em novas cadeias, se desdobram de diferentes formas em cada sujeito. E esse processo complexo não tem uma expressão linear com aquilo que podemos observar. Nem tudo o que um ser humano experimenta aparece em simbolizações. É justamente por isso que os sentidos subjetivos não podem ser construídos apenas pela observação, pois não se mostram de forma integral em nenhum tipo de representação consciente dos sujeitos.

Interagir diretamente com mestrandos, acompanhando o fluir de seus pensamentos e emoções, vinculadas à experiência de serem mestrandos, nos coloca frente a frente com possíveis ideologias e representações; porém, também nos coloca inevitavelmente em contato com inúmeros outros elementos menos organizados objetivamente e que constituem a pós-graduação.

O aluno produz através de sua história e em íntima relação com o tecido social produtor dessa história, a qual envolve processualidade e articulação dinâmica entre esse aluno e os espaços sociais por onde ele transita. O sujeito vive, pensa e sente esses espaços. As emoções circulam nesses cenários. E os sentidos subjetivos que têm o poder de organizar essas emoções armam, então, verdadeiras ciladas para a racionalidade humana.

Um sujeito desta pesquisa, ao falar sobre o processo da construção da capacidade reflexiva e da escrita, assim se colocou:

[...] Você senta e faz um parágrafo. Parece que você morreu! Você fez um parágrafo! Todas as suas forças foram ali, todos os conhecimentos acumulados que você tem, toda a sua vivência de graduação ficou naquele parágrafo. Como é que você faz? Você entendeu? É esse o sentimento que eu estou tendo agora. É esse o sofrimento que eu estou vendo agora (voz alterada). Porque até então você vai levando, não é? Mas, agora chegou um momento que não tem como levar mais. Você tem que mostrar [...] Tem gente que quer no final do ano que vem tudo pronto. Final do ano que vem e você nem pensou ainda o que você quer fazer direito. É complicado isso [...] Então, isso está me incomodando demais. Será que eu dou conta? Será que eu vou dar conta de produzir alguma coisa autonomamente, sabe?

Esse sujeito me auxilia a perceber que a produção de um pensamento reflexivo e de um texto não é, de fato, algo linear e simples. A escrita se articula com as histórias que são construídas e constituídas em salas de aula, independentemente de serem estas salas de educação infantil, de ensino médio, de graduação ou de pós-graduação.

Para se pesquisar as instituições, o social e a sociedade, não é suficiente o estudo das representações sociais enquanto produções simbólicas compartilhadas em um determinado espaço social. É fundamental o estudo do “tecido social subjetivo” que é, ao mesmo tempo, constitutivo da psique e constituído por ela

(GONZÁLEZ REY, 2004a, p. 96). É por isso que as formas de organização da subjetividade na história de cada um devem ser articuladas com os espaços sociais de subjetivação.

Sobre as ações de um sujeito inserido em um cenário de interações, postula González Rey (2003):

A ação do indivíduo dentro de um contexto social não deixa uma marca imediata neste contexto, mas é correspondida por inúmeras reações dos outros integrantes desse espaço social, pelas quais se preservam os processos de subjetivação característicos de cada espaço social criando-se no interior desses espaços zonas de tensão, que podem atuar tanto como momentos de crescimento social e individual ou como momentos de repressão e constrangimento do desenvolvimento de ambos os espaços. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 203).

A ação de cada sujeito e, no caso específico desta pesquisa, de cada mestrando, está sempre comprometida direta ou indiretamente com inúmeros sistemas de relação. Isto é o que propõe González Rey (2003) e é uma brecha importante para introduzir a teoria de Jacob Levy Moreno (1992), especialmente as contribuições da sociometria.

3 A TEORIA SOCIONOMICA DE JACOB LEVY MORENO

Moreno (1978, 1992) é o criador da Teoria Socionômica e de seus três grandes ramos, a sociodinâmica, a sociometria e a sociatria. A socionomia é definida como

[...] ciência das leis sociais [...] A antiga dicotomia qualitativo *versus* quantitativo é resolvida na socionomia de nova maneira. O 'qualitativo' está contido no 'quantitativo', não é destruído ou esquecido, mas sempre que possível tratado como uma unidade. (MORENO, 1993, p. 33).

A sociodinâmica é caracterizada por ele como “a ciência da dinâmica dos grupos sociais, isolados ou unidos” (MORENO, 1993, p. 33) e a sociometria é compreendida como “o estudo da estrutura psicológica real da sociedade humana [...] a estrutura raramente é visível na superfície dos processos sociais; consiste em complexos padrões interpessoais que são estudados por métodos quantitativos e qualitativos” (MORENO, 1978, p. 298-299 – rodapé). A sociatria, por sua vez, envolve três metodologias de investigação e tratamento: o psicodrama, o sociodrama e a psicoterapia de grupo. Usualmente, utiliza-se o termo psicodrama para designar o corpo teórico total da obra de Moreno.

Para introduzir algumas categorias teóricas da socionomia, particularmente da sociometria, vou começar pela forma como compreendemos o ser humano. Com base nas concepções de Moreno (1978, 1983, 1984, 1992, 1993), articulo a visão de homem do psicodrama como estando centrada em três grandes eixos: o ser espontâneo-criador, o ser de ação e o ser de relação.

O ser espontâneo-criador abre espaço para a compreensão do ser humano como um gênio em potencial, dotado de uma espécie de prontidão para responder tal qual é requerido, à medida que se envolve com e no momento da experiência. No

início de toda ação humana está, ou deveria estar, o aquecimento, o envolvimento com a cena que se desenrola, com o momento que se apresenta cheio de possibilidades. É por isso que, para Moreno (1978), o aquecimento é a primeira manifestação operacional da espontaneidade. O aquecimento se subdivide em arranques físicos e mentais, o que equivale dizer que quando nos envolvemos com uma situação, nosso corpo vivencia os primeiros impactos, as emoções se desencadeiam e nossa mente começa a inquietar-se, a produzir imagens, a entrar em ação. A espontaneidade entra em cena, tal qual um catalisador, e provoca a criatividade (substância) apreendida na resposta nova e adequada a uma situação velha ou inusitada. Passado o momento da criação, o produto final transforma-se em conserva cultural (matriz em que uma idéia criadora é guardada para sua preservação e repetição) e poderá ser novamente revitalizado mediante novos aquecimentos. Assim é que a espontaneidade está sempre articulada a três outras categorias: à criatividade, ao aquecimento e também à conserva cultural.

A conserva cultural é apresentada por Moreno (1978) como uma categoria tranqüilizadora que tem duas finalidades: orientar o sujeito em situações ameaçadoras e assegurar a continuidade da herança cultural. Quanto mais se desenvolveram as conservas culturais, mais força ganhou sua influência e mais raramente as pessoas utilizavam os recursos espontâneo-criadores. Aos poucos, os sujeitos humanos passaram a depender cada vez mais da sociedade da conserva.

Há outro aspecto fundamental nesta análise que estou construindo. Moreno (1992) fala em forças sociais que podem tanto oferecer apoio a esse ator espontâneo como também inibir sua ação. Ele afirma que:

O homem não é apenas condicionado pelo ambiente natural, mas também pela sociedade humana, por sua estrutura social. O lado econômico é somente uma fase desta estrutura, escondendo a estrutura psicológica da

sociedade que se encontra abaixo da superfície, mais difícil de ser verificada. Para seu progresso, foi necessária metodologia modificada. Em vez de desenvolver pesquisa da organização geográfica em sua relação com os homens e suas ocupações, desenvolvemos pesquisa de dentro para fora da sociedade. Os canais e estruturas como construídas pelo homem – famílias, escolas, fábricas, etc. – tinham de ser apresentados em seus desdobramentos interiores. Era assim obtida ilustração geográfica e psicológica ao mesmo tempo, a “geografia psicológica” de uma comunidade. (MORENO, 1992, p. 123).

Ora, é exatamente no contexto dos desdobramentos interiores, da estrutura psicológica da sociedade que estão inseridos os estudos de Moreno.

A organização dos cursos de pós-graduação propõe algumas parcerias sociométricas que precisam ser investigadas: a dupla orientador-orientando; os subgrupos de cada orientador; os subgrupos entre os colegas mestrando; os subgrupos entre os colegas professores; os subgrupos das linhas de pesquisa; as afinidades e incompatibilidades, mútuas ou não; enfim, uma sorte de idas e vindas emocionais, já que todas essas configurações citadas anteriormente são dinâmicas, mutáveis e se articulam às possibilidades de ações espontâneo-criadoras que estão na base de um sujeito capaz de produzir pensamentos reflexivos reveladores de autonomia crítica. Esse é o terreno da investigação sociométrica e sociodinâmica.

O ser de ação, por sua vez, inaugura espaço para o entendimento da ação como jogo de papéis (papel e contrapapel), que envolve uma cadeia de espontaneidade-contraespontaneidade, a qual se alimenta de fenômenos no campo da sociometria (das relações) e que significa sempre algo mais do que organismo em movimento físico. Como já afirmei em trabalhos anteriores sobre psicodrama (BARROZO, 1999, 2004), um organismo pode estar em movimento por meio de comportamentos e não estar em ação; também pode estar parado, no sentido de movimento físico, e estar em ação. Um não exclui o outro. É exatamente quando o

indivíduo se envolve com a situação e com os outros que dela participam, ou seja, quando se aquece, que ele deixa de ser organismo em movimento físico e passa a ser ator em ação. É por isso que o ator para o psicodrama é o contrário do ator do teatro clássico, que representa papéis escritos por outros autores que não ele mesmo. O ator psicodramático é todo aquele que se envolve com a própria vida acontecendo, com as pessoas, com as situações, enfim, alguém que se experimenta em desenvolvimento contínuo. Moreno (1992) refere-se ao psicodrama como ciência da ação, enfatizando que uma experiência social começa com “você” e “eu”, com encontros e conflitos. Começa com dois verbos, ser e criar, e com três substantivos, atores, espontaneidade e criatividade.

No caso da categoria papel, Moreno (1978) propõe que o aspecto tangível daquilo que se conhece como eu ou ego são os papéis. Essa é uma das categorias que ele escolheu para escrever sobre o desenvolvimento humano e a construção da identidade. A primeira experiência de eu com a qual a criança pequena se depara é a de um *eu corporal*. Essa experiência se forma por intermédio de papéis psicossomáticos ligados a sensações corporais diretamente conectadas às necessidade fisiológicas. À medida que a criança caminha no seu desenvolvimento, conseguirá separar não só o mundo animado do mundo inanimado (pessoas de objetos), o *eu* do *tu*, como também a realidade da fantasia, inaugurando dois novos conjuntos de papéis: os sociais e os psicodramáticos. Assim é que, aos poucos, uma sensação de *eu social* e de *eu psicológico* se agrega ao *eu corporal*, configurando o processo de construção da identidade.

Preciso enfatizar que, nesse processo, a presença do outro, a quem Moreno (1978) chama de ego-auxiliar, é fundamental. Por isso, ele enfatiza que o papel é sempre uma experiência interpessoal e, sendo assim, tem articulação direta com a

sociometria. Esta pesquisa destaca que investigar um aluno-mestrando esbarra na apreensão de sua relação com professores doutores e outros colegas mestrandos. Estas inter-relações são constituintes do cenário da sala de aula. Além disso, investigar o processo de produção de textos e a escrita de orientandos coloca em cena outros sujeitos no contrapapel de orientadores. Foi seguindo esse raciocínio que percebi os primeiros dois cenários que poderiam me auxiliar a refletir sobre a pós-graduação: a sala de aula, a orientação. O terceiro cenário apareceu diante da categoria papel psicodramático, de Moreno (1978), que faz referência à forma particular de cada sujeito vivenciar, por exemplo, o papel de mestrando, de professor ou de orientador. Decidi, então, articular os dois cenários descritos com a vida privada de cada mestrando.

Moreno (1978, p. 230) escreve também que os papéis nunca estão isolados, eles “[...] tendem a formar conglomerados. Dá-se uma transferência de espontaneidade dos papéis não representados. A esta influência dá-se o nome de cacho de papéis”. Com isso, quero destacar que, por mais que se exija dos componentes da academia certa capacidade de separar papéis, de atuar dentro daquilo que é adequado e pertinente, é possível que emoções despertadas nos cenários da sala de aula, por exemplo, migrem para o cenário da orientação, revelando um processo complexo que merece ser investigado.

Um mestrando, ao atuar o seu papel social, experimenta a cultura e a história, já que no papel social estão as marcas das conservas culturais que revelam o que é ser um mestrando, o que se espera dele, como ele deve se comportar, enfim, o papel social revela uma verdadeira construção coletiva sobre os temas mestrado, aluno, aprendizagem, entre outros. É por isso que o papel social organiza as relações. Todavia, esse sujeito também tem uma singularidade, um jeito peculiar de

ser mestrando, uma capacidade de responder de forma espontâneo-criadora, uma disposição para confrontar-se e que se expressa na dimensão psicodramática do papel. Foi exatamente por intermédio do conceito de papel que Moreno (1978) chamou atenção para a existência de elementos particulares e coletivos que integram e permanentemente refazem o sentido de ser eu do sujeito. Na dimensão psicodramática do papel se vê registrada a força da emocionalidade, responsável pela singularidade com que cada um vivencia suas experiências. Na dimensão social estão cristalizadas as marcas do conhecimento compartilhado e conservado, reproduzido e ressignificado cotidianamente pelas pessoas. Então, o sujeito desta pesquisa é, ao mesmo tempo, *um* mestrando e *o* mestrando.

O sujeito que escreve e dialoga com sua produção, com seu pensamento, com os momentos empíricos, com as emoções que atravessam o cenário de aprendizagem, com interlocutores concretos e imaginários, com as comunidades científica e do senso comum, na compreensão psicodramática, é um ator em ação. Envolvido, aquecido e com os pés fincados sobre o terreno da espontaneidade-criatividade. Tem vinculação concreta com a cultura e com a história por intermédio das conservas culturais e tecnológicas, dos livros e autores clássicos e mesmo da comunidade científica local. Porém, é sujeito em seu próprio pensamento. Lida, através de um confronto criativo, com todas as emoções de perceber-se em desenvolvimento vivo.

O ser de relações, terceiro elemento que compõe a concepção de homem no psicodrama, evidencia as configurações sociométricas (isolados, duplas, trios, subgrupos) e suas inúmeras possibilidades a cada momento, revelando os aspectos trágicos e cômicos resultantes das experiências de atração, rejeição e neutralidade recíprocas e divergentes. Assim, sempre que pensarmos em espontaneidade,

inevitavelmente a sociometria será parte do cenário e vice-versa. Sempre que pensarmos em sujeito e em ator, indiscutivelmente entrarão em cena o social, as relações, a comunidade. Foi seguindo essa linha de raciocínio que comecei a destacar, no papel de professora de psicodrama, que em Moreno (1978) o intrapsíquico está seguramente articulado ao interpessoal, o individual ao social, a psique à cultura. Os estudos anteriores que fiz apontam para essa questão (BARROZO, 1999, 2004).

Então, preciso dizer que, embora Moreno (1978) não tenha articulado de forma sistemática a psique como um fenômeno cultural, ou mesmo como um sistema subjetivo, seus conceitos fazem, o tempo todo, uma ponte entre indivíduo e sociedade, entre o psíquico e o cultural: a espontaneidade que se conecta à contra-espontaneidade do outro e que se alimenta na conserva cultural revitalizada pelo aquecimento; a sociometria que auxilia a compreensão da complexidade envolvida na experiência de pertencer e não pertencer; os papéis (social e psicodramático) que são a expressão viva da articulação entre as produções simbólicas compartilhadas e a singularidade; as subjetividades articuladas entre si e manifestadas no consciente e no co-inconsciente, são exemplos de categorias que evidenciam a compreensão do desenvolvimento humano que existe nesse autor pouco conhecido na academia. A socionomia ilustra o esforço de Moreno (1992) para falar de um social que não se reduzia à linguagem, tampouco ao somatório de psiques individuais ou a algo que existisse “fora” do homem como uma força determinante em sua personalidade. Penso que Moreno (1978, 1992) falou de um social como produção compartilhada, e o terreno da socionomia é uma prova suficiente para tal argumento (BARROZO, 2004).

Moreno (1992) enfatizou a idéia da espontaneidade em 1911, sob o impacto de uma forte presença da sociometria. Ao destacar a espontaneidade em cada um e a contra-espontaneidade em todos, previu a possibilidade de encontros maravilhosos, desencontros desastrados, confrontos revolucionários, enfim, fenômenos envolvendo congruências e incongruências criativas e repressoras, e tudo o que há entre esses dois extremos. Como disse Moreno (1992), essa distribuição de espontaneidade tornou as pessoas parceiras na experiência do existir e inaugurou uma sorte de fenômenos sociométricos, lado a lado com sociodinâmicas diversas e complexas. Essa compreensão é o que me faz perguntar como a sociometria neste grupo de mestrandos e, mais ainda, como a sociometria na pós-graduação se articula com a construção da capacidade reflexiva e da escrita.

Como apresentei em uma pesquisa recente (BARROZO, 2004), a gênese da sociometria como idéia data de 1912 e é descrita no primeiro volume da obra de Moreno *Quem sobreviverá? Fundamentos da sociometria, psicoterapia de grupo e psicodrama*, publicado em 1953 e traduzido para o português em 1992, quando o autor questiona a imagem de universo que Deus teria tido no primeiro dia da criação: um universo regido por uma ordem que organizava o cosmos através do princípio da proximidade espacial e do princípio da proximidade temporal. Por intermédio desses princípios, Moreno (1992) tentou mostrar como as pessoas, em uma organização sociométrica, deveriam se colocar psicologicamente umas em relação às outras: a atenção maior deve ser dada aos que estão mais próximos (no sentido de espaço) e ao tempo presente.

Passados alguns anos, deu-se a origem conceitual da sociometria, em 1923, época em que Moreno (1984) não só define a espontaneidade em relação à

criatividade, como também aborda as interações espontâneas de grupos pequenos, explorando as possibilidades de avaliação sociométricas.

Moreno (1984) acreditava que investigar as relações era fundamental, principalmente quando os atores de fato se manifestavam sem ensaios prévios. Espontâneas não significam naturais, no sentido de desconectadas de uma força social, de uma realidade e um cenário social. A categoria espontaneidade em Moreno (1978) significa conhecimento em ação e tem conexão com outras duas idéias: novidade e adequação. Pressupõe um conhecimento de si, do outro e do contexto. Para ele, a sociometria e, mais ainda, a avaliação sociométrica inicial, no período do teatro da espontaneidade, era de importância semelhante ao projeto de fundações na construção de uma casa. A sociometria revelava, por meio de seus números e análises, a condição para a pesquisa da espontaneidade. Essa é uma percepção de grande valor heurístico: a sociometria interfere na espontaneidade, já que estão sempre atuando no indivíduo forças sociopsicológicas.

Trago agora uma definição de sociometria que é relevante para esta pesquisa:

Minha primeira definição de sociometria veio, coerente com sua etimologia, do latim e do grego, mas não enfatizamos apenas a segunda parte do termo, por exemplo, o *'metrum'*, significando medida. Também enfatizamos a primeira parte, ou seja, o *'socius'*, significando companheiro.[...] O que resta a ser investigado em uma sociedade, se os próprios indivíduos que a compõem e seus relacionamentos forem considerados de modo fragmentado ou por atacado? Para expressar isto de modo mais positivo, os próprios indivíduos e suas inter-relações devem ser tratados como estrutura nuclear de toda situação social. (MORENO, 1992, p. 157).

A preocupação com o *socius*, com os parceiros sociométricos nos projetos de cada ser humano, com o aspecto qualitativo da estrutura social, está presente nos escritos desse autor. Para Moreno (1992), a sociometria é a ciência que aplica

métodos quantitativos que indagam sobre a evolução e a organização dos grupos e a posição dos indivíduos neles, mas é também a sua proposta para resolver a tensão indivíduo-sociedade. Afirma que o aspecto qualitativo da estrutura social não deve ser esquecido. Foi exatamente esse eixo de análise que investiguei nos momentos empíricos.

As cenas da pesquisa envolvem sujeitos inseridos em um cenário de ações e de relações; mergulhados em uma sociometria dinâmica que, seguramente, interfere em tudo o que eles experimentam durante o processo do mestrado. Deixar isso de lado é abandonar a emocionalidade que atravessa todo cenário de aprendizagem. Com isso, não estou reduzindo o emocional às relações, porém sei que esses dois elementos encontram-se completamente articulados entre si. Quando um pesquisador interage com cenas de uma pesquisa sobre subjetividade, é importante que ele busque esta articulação. Penso ser fundamental a atitude de apreender como o mestrando se organiza psicologicamente em relação às pessoas que compõem o cenário social da academia e em relação a si mesmo. O desenvolvimento humano, a aprendizagem e a escrita são atravessadas por esses elementos. É por isso que as contribuições da sociometria podem ser relevantes para este estudo.

Moreno conseguiu espaço importante, principalmente na sociologia, mas suas repercussões, na maioria das vezes de forma anônima, são vistas na psiquiatria, na psicologia social e na própria academia. Nesse caminho, creio que o autor deixou-se levar pelo impulso para divulgar suas técnicas de tratamento e seus instrumentos de medida das relações. O contexto da psicologia americana nos anos 30 colocava a legitimidade maior nos dados empíricos, na objetividade instrumental e nos experimentos replicáveis capazes de oferecer conhecimento que satisfizesse a

racionalidade do homem. A ênfase no quantitativo, o *metrum*, é marcante em Moreno. Apesar de todo esse cenário que caracterizou a produção desse autor, a leitura de suas construções teóricas (MORENO, 1978, 1983, 1984, 1992, 1993, 1994a, 1994b) revela um gênio inquieto com o elemento *socius* e com a compreensão da sociodinâmica das relações interpessoais. Entretanto, a sociometria, a sociodinâmica, o psicodrama, as construções de Moreno não foram assumidas pelo pensamento dominante, principalmente nas articulações teóricas que enriquecem qualitativamente a compreensão de vários temas que envolvem o sujeito e o social.

Nos livros sobre psicodrama, particularmente em Moreno (1992, 1994a, 1994b), aparece um autor que, para responder à pergunta “quem será capaz de sobreviver no século XXI?”, defende tanto a visão de um ser humano dotado de inesgotável potencial espontâneo-criativo, como a percepção de uma sociedade com estrutura social que precisa ser investigada e considerada. Ora, essas são inquietações que presenciamos nas construções teóricas já apresentadas.

Moreno (1992) afirma que o aspecto qualitativo da estrutura social não deve ser esquecido, mas sim investigado com os recursos teóricos da socionomia, mais especificamente a sociometria e a sociodinâmica. Para tanto, propõe categorias e metodologia de investigação para apreender fenômenos que estão além das produções conscientes dos sujeitos. Optei por apresentá-las ao longo do próximo capítulo, à medida que os indicadores as solicitavam. Reitero que as categorias da sociometria podem auxiliar no objetivo de se apreender os cenários sociais constituintes do sujeito-mestrando.

4 OS CENARIOS SOCIAIS CONSTITUINTES DO SUJEITO-MESTRANDO

As informações produzidas nos momentos empíricos da presente pesquisa viabilizaram a construção de categorias reflexivas, as quais tinham o objetivo de ampliar a zona de inteligibilidade sobre a organização subjetiva da sociedade acadêmica. Durante a fase interpretativo-constructiva, percebi o diálogo entre três cenários sociais:

- a. O cenário da sala de aula de mestrado;
- b. O cenário da orientação no programa de mestrado;
- c. O cenário da vida privada do mestrando.

Interpretei-os como cenários sociais de constituição dos sujeitos-mestrandos e da pós-graduação, ou seja, eles moldavam um tecido social subjetivo presente no processo de desenvolvimento daqueles à medida que eram produzidos sentidos subjetivos nesses espaços. Desse modo, pude apreender o movimento contínuo e dinâmico entre a subjetividade social e individual, ao qual se refere González Rey (2003). Interpretei-os também como lócus fértil para a apreensão das forças sociopsicológicas (particularmente a sociometria) que incidiam nos sujeitos, sendo rearticuladas dinamicamente em cada um deles pelos seus recursos espontâneo-criadores. Percebi, ainda, que as forças sociopsicológicas e o movimento entre subjetividade individual e social articulam-se decisivamente com o processo de construção da capacidade reflexiva e da escrita dos participantes da academia, particularmente os mestrandos.

Esses três cenários estavam dinâmica e continuamente intercruzados, constituindo uma espécie de teia, com elementos mais e menos visíveis, os quais

evidenciavam o complexo processo de desenvolvimento dos sujeitos durante a realização do mestrado. Notei que, à medida que o cenário da sala de aula ia se esvanecendo, principalmente no segundo ano do mestrado, outro cenário se fortalecia: o da orientação propriamente dita, vinculado à escrita do projeto de pesquisa. Essa foi a expectativa central dos sujeitos-participantes no último sociodrama realizado em maio de 2005 e que ainda permanecia em outubro de 2005, quando lhes foi feita a devolução dos resultados desta pesquisa. O cenário da vida privada, isto é, o mestrando com sua vida cotidiana, imerso e em diálogo com seu contexto histórico-cultural, atravessava todos os outros cenários já descritos. Optei por organizar minha análise seguindo esse roteiro.

4.1 A sala de aula de mestrado

O primeiro cenário delineado nos momentos empíricos tinha um lócus definido: as salas de aula do curso de mestrado em estudo. Durante o ano de 2004 e o primeiro semestre de 2005, período em que acompanhei os sujeitos, as dimensões constitutivas da sala de aula foram sendo construídas e reconstruídas com a ajuda dos indicadores. Por algumas vezes estive lá, principalmente no primeiro ano da pesquisa, de forma que também tinha internalizado como se caracterizava seu ambiente físico, com a mesa do(a) professor(a) e sua cadeira e, em frente, as cadeiras dos alunos enfileiradas. A cada momento de interação com o grupo (antes da definição final dos sujeitos que participariam da pesquisa), tentei apreender o movimento emocional das pessoas (umas em direção às outras), as parcerias, as duplas, os líderes, os isolados, as escolhas e as formas como eram feitas, de forma

que um novo mapeamento sociométrico era construído depois de cada momento empírico. Quando começaram os momentos oficiais da pesquisa, novos desenhos sobre o movimento do grupo foram se agregando, agora tendo também como personagens os professores em seus desdobramentos de papéis como orientadores. Aos poucos, como é de se esperar quando se inicia uma análise sociométrica e sociodinâmica, afinidades e incongruências foram sendo reveladas. Por trás dos discursos oficiais sobre relacionamentos na academia, uma nova realidade social, rica e complexa, tensa e desafiante, foi sendo construída, sempre com o auxílio dos indicadores.

Moreno (1992) propõe o conceito de tricotomia social para caracterizar a forma como um grupo vai se constituindo enquanto tal: existe o efeito de uma sociedade externa com seus agrupamentos visíveis, formais e informais que constituem a sociedade e ainda certas estruturas (matriz sociométrica) que só se tornam visíveis quando nos propomos a confrontar a composição oficial dos relacionamentos, ou seja, quando entramos no espaço simbólico das ações e interações e utilizamos uma metodologia adequada para investigação.

Quando as pessoas começam a interagir dentro de um grupo, vários desenhos começam a se revelar, evidenciando, de início, estruturas mais simples, tais como os isolados e as duplas e, posteriormente, outras configurações mais complexas. Gradativamente, parcerias, afinidades, indiferenças, lealdades, incompatibilidades vão sendo desveladas. Esses desenhos não guardam qualquer compromisso com o discurso oficial sobre o funcionamento desse grupo. Penso que quando Moreno (1992) utiliza o termo invisível está sugerindo que a investigação sociométrica é uma ousadia de um sujeito que interpreta as ações e interações na tentativa de apreender a realidade social que se configura em dada situação-

momento de um grupo. Essa realidade constitui verdadeira fonte que se articula inevitavelmente com os recursos espontâneo-criadores de cada sujeito.

Partindo do referencial teórico da Teoria do Sujeito e da Subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2003), também em cada cena que os sujeitos me traziam busquei investigar o tecido social constituinte das ações e interações naquele espaço. O maior desafio estava em apreender a subjetividade social, manifesta nos sentidos subjetivos que se reconfiguravam à medida que novas emoções iam sendo despertadas pela própria pesquisa. Para tanto, me debrucei sobre a articulação das subjetividades de todos aqueles que por lá transitavam, com ênfase nos alunos, professores e colegas. Estava claro que meu objetivo era não só investigar as interações sociais (DAVIS et al., 1989), ou o movimento sociométrico e sociodinâmico no grupo, configurado no espaço da intersubjetividade (MORENO, 1992), mas também a subjetividade social.

Escrevi o parágrafo anterior a partir da constatação de que no espaço físico da sala de aula usualmente estamos diante de professores que são, ao mesmo tempo, colegas de outros professores, de alunos que são, ao mesmo tempo, colegas de outros alunos e, finalmente, de alunos em interação com professores. Partindo dessa premissa, que tem embasamento na teoria de papéis e na sociometria (MORENO, 1983), comecei a confrontar-me com as interações e as ações dos sujeitos-mestrandos, interpretando-as como constitutivas do cenário social acadêmico, isto é, de suas diversas formas de organização social, e também desses próprios sujeitos em desenvolvimento nesse espaço. Um dos desafios teóricos que tinha em mente era avançar para além dos limites da categoria de intersubjetividade, desenvolvida por Moreno (1992). De fato, a despeito das enormes contribuições desse autor para a compreensão da constituição da psique e da sociedade e das

possibilidades enriquecedoras de investigação e tratamento que emergem da teoria sociométrica, Moreno (1992) não toma como centro de reflexão a categoria da subjetividade, nem parte dela para a compreensão da multiplicidade de condições subjetivas que constituem o sujeito e que se derivam de uma também multiplicidade de condições sociais. Penso que a subjetividade, partindo de outro referencial teórico (GONZÁLEZ REY, 2003) e em diálogo com Moreno (1992), permite alcançar a condição social complexa do sujeito, algo que está além dos determinantes histórico-culturais e da própria delimitação do intersubjetivo. A subjetividade social, mais especificamente, possibilita subverter a racionalidade da aparência e viabiliza a descoberta de elementos ocultos de formas de organização social a partir do processo de subjetivação dos protagonistas investigados.

O cenário da sala de aula é aqui interpretado como algo mais complexo do que simplesmente ambiente físico ou espaço de intersubjetividades. Nele transitam expectativas, medos, angústias e fantasias; ideologias e representações sociais; escolhas, rejeições, aceitações, encontros e desencontros; afinidades e divergências; amizades e disputas; a dialética entre o discurso oficial e a prática pedagógica; o confronto entre o que se diz no momento presente e o que foi dito dois minutos atrás, diante de outros interlocutores; o embate, por vezes criativo, por vezes bloqueador, entre a história de cada um e a história na academia. Ao deparar-me com tantos elementos, a sala de aula revelou-se de uma riqueza ímpar no objetivo de ampliar a flexibilidade sobre as múltiplas formas de organização subjetiva que constituem o cenário da pós-graduação e os sujeitos que de lá participam.

Aquela sala de aula que almeja, no discurso oficial, acolher o singular, legitimar as diferenças e desenvolver o raciocínio crítico e reflexivo capaz de colocar

em diálogo o pensamento dos autores estudados, do professor e dos alunos, revela, em seu tecido social subjetivo, suas contradições inevitáveis. Ao enfatizar o tecido social subjetivo estou destacando a subjetividade social. O entrelaçamento dos indicadores me permitiu interpretar a existência simultânea de dois compromissos na prática pedagógica da sala de aula: um compromisso oficial, com um sujeito reflexivo e democrático; e outro compromisso “oculto”, com um sujeito que chamei de “sujeito aderente”, submisso, ou seja, capaz de aderir a uma teoria e imediatamente se colocar “contra” todas as outras. Passo agora a destacar como cheguei a esta interpretação. Didaticamente, organizei este pensamento reflexivo a partir de três dimensões presentes na sala de aula, descritas a seguir.

4.1.1 A dimensão professor-aluno

Um dos sujeitos-participantes fantasiava professores-doutores como poços de saber, os quais transbordariam seus conhecimentos em sala de aula para que os alunos pudessem naquela fonte beber. O professor deve ser uma espécie de referencial, um modelo, alguém que possa

[...] reunir fatos resumidamente [...] não sei até que extensão é dependência [...] até mesmo [...] manda fazer que a gente obedece [...] talvez seja assim pela nossa educação [...] as pessoas não têm um nível de desenvolvimento ou de autonomia suficiente para fazer as coisas por si só [...].

Essa era a concepção mais legítima desse sujeito-participante sobre a forma como se daria a aprendizagem nas salas de aula de um mestrado: um processo em que conhecimentos seriam derramados de seres mais sábios para outros com menores graus de conhecimento teórico. Nas idas e vindas pelos corredores e nas interações na sala de aula, o mestrando em questão deparou-se com o fato de que

suas expectativas com relação ao processo de aprendizagem na academia alimentavam uma prática subjetiva que separava, de um lado, doutores com titulações e, de outro, alunos passivos e admiradores.

Fora da sala de aula, no cenário da vida privada e no espaço psicológico do “entre colegas”, as expectativas de cada um dos integrantes da pesquisa estavam sendo recriadas, impulsionadas por reflexões críticas sobre as manifestações verbais e não-verbais dos professores que, aos poucos, manifestavam seus lados mais humanos, frágeis, contraditórios, competitivos e imperfeitos. Esse mestrando também fantasiava professores como “[...] seres super-humanos, capazes de produzir escritas coerentes, críticas e de peso”. Ao longo do primeiro ano do mestrado, esse sujeito permaneceu um fiel admirador da capacidade crítica e de escrita dos super-humanos, porém experimentou inúmeros momentos de tensão no confronto entre o conhecimento dos professores e as suas limitações como aluno. Aos poucos, foi percebendo as fragilidades e incoerências de seus mestres, algo que interferiu sobremaneira em sua produção escrita.

Outro sujeito da pesquisa compartilhou com o grupo, nos momentos em que investigávamos a sala de aula de mestrado, a percepção de que o primeiro grande desafio conquistado foi conseguir estar no mestrado e ter a oportunidade de conviver com seres dotados de tanto conhecimento. O segundo desafio ainda estava sendo vencido: dizia respeito à reformulação das expectativas em relação às salas de aula de um programa de mestrado. Em agosto de 2004 disse:

[...] estou vendo que não é lá muito diferente, depois de conhecer esses professores e saber realmente como são as aulas deles [...] as deficiências de cada um, a natureza de cada pessoa mesmo [...] a gente pode até saber muito, mas aula por aula [...] a falta de sistematicidade [...] são mundos completamente diferentes [...] três aulas em um assunto só, e daí, parece que eu não aprendi nada [...] o que era o ideal de um mestrado vai se

desvanecendo, a gente vai vendo uma natureza mais crua mesmo e mais humana até, o pessoal endeusava demais [...] a gente vai vendo que todo mundo faz o que pode [...] não sei se fazem realmente o que poderiam fazer, não sei se todos os professores planejam aula direitinho, se têm essa preocupação de estar cumprindo todo o conteúdo [...] então [...] o mestrado não é assim um bicho de sete cabeças [...] eles também têm os seus limites [...] o que eles sabem de mundo é o que eles estudaram [...] é o que eles tentam passar e [...] quando aparece uma outra visão de mundo que bate com a deles [...] aparece muito forte a oposição [...] prevalece a do professor [...] não tem nada de democracia [...] se você for insistir [...] eu acho que dá mais sofrimento [...]

Pensando por meio dos indicadores produzidos pelos mestrados destacados, percebo que, se o conhecimento transborda de seres super-humanos, o papel do aluno, ainda humano, deve ser mesmo de um ser que ouve e vê o conhecimento transbordando, cabendo-lhe, então, esforçar-se para recebê-lo da melhor forma possível. Pareceu-me, a princípio, que este era um forte elemento na subjetividade social legitimado pelos próprios alunos: ingerir na fonte, sempre que a fonte se dispuser, até transformar-se também em super-humano, de uma forma quase mágica, ainda que atravessada pelos desafios da escrita, depois de receber os títulos, e passar a integrar o seleto rol dos mestres e doutores. Percebi que essa prática era, de certo modo, reafirmada pelos próprios alunos e também os conduzia a uma espera pela ação dos professores, por ajuda, facilitação e aprovação, enfim, algo que também remontava à história individual de cada um como aluno durante todo o processo de escolarização.

Um outro mestrando denunciou, em um dos momentos empíricos, a imagem do professor concebido como “[...] uma figura que sabe tudo, que está acima do bem e do mal [...]”. Para esse sujeito, que se sentiu “sem embasamento teórico” durante todo o primeiro ano da pesquisa, cabe ao professor o papel de “ajudante” para que a aprendizagem aconteça. Aos poucos, vai se delineando um sujeito que “espera” se

constituir um sujeito do conhecimento durante a experiência com a academia, através da mediação explícita dos professores. A forma como ocorre essa mediação tem múltiplos desdobramentos nas práticas simbólicas na academia.

À medida que fomos avançando nos momentos empíricos, cenas de professores percebidos como “rígidos e autoritários”, paulatinamente foram sendo articuladas com outras situações envolvendo esses mesmos professores, agora revelando que “[...] não são os monstros que tentam passar nas primeiras aulas [...]”. Para compreender esse processo de “humanização” dos professores, os sujeitos-participantes destacaram a existência de uma força na dinâmica deste grupo específico de mestrandos. Segundo eles, essa dinâmica acabou impondo novas formas de interação na dimensão professor-aluno, trazendo um docente “[...] mais humano, que conta piada, almoça com o grupo [...] um lado dele que ficava mais encoberto [...]”. Outro colega argumenta que, de início, o professor se “[...] esconde atrás dos teóricos para expressar seus sentimentos [...] ele tem que ser neutro [...]”. Nessa primeira fase das relações com a sala de aula, o grupo tentava tirar das ações dos professores pistas sobre as pessoas escondidas dentro deles, pois em muitas situações “[...] a pessoa escapa do papel de professor severo [...]”.

Quando os sujeitos-mestrandos encontraram essa espécie de fio que os conectava com a pessoa do professor, disseram que a interação com o conhecimento produzido era de outra qualidade. No entanto, a dimensão de um professor inatingível e intocável é legitimada nas práticas simbólicas que constituem a subjetividade social na academia e encontra um complementar no papel de “aluno súdito”, admirador, submisso, o “sujeito aderente” do qual falarei ao longo desse capítulo.

Existe um elemento muito forte nas práticas subjetivas na sala de aula que incita o silêncio da reflexão crítica por parte dos alunos. Esse elemento é instituído não só pelos professores, mas pelos próprios colegas e aparece de formas multifacetadas. No sociodrama que investigava a sala de aula de mestrado, o grupo montou dramaticamente situações em que o professor inviabiliza a reflexão, de diversas formas não-verbais e verbais. Um dos sujeitos disse sobre o professor: “[...] nunca cortou ninguém nas falas, ele não dá a palavra [...]”; outro complementa “[...] diz que você está equivocado [...]”; ainda outro acrescenta “[...] te manda procurar palavras no dicionário [...]”. Diante da cena configurada, um participante expressou o peso que sentiu em um determinado momento na sala de aula do mestrado:

[...] me sentia a pessoa mais burra da face da terra [...] não tinha o direito de voz [...] só tinha o direito de leitura [...] de concordar com o que o autor está dizendo sem reflexão nenhuma [...] eu nunca tive dificuldade de aprender. Pela primeira vez na minha vida, eu me neguei a aprender. Então, me desinteressei de ler. Foi a primeira vez [...]

Ora, esta cena evidencia a forma como certo tipo de reflexão é, por vezes, afastado do cenário da sala de aula na academia. Essa reflexão para identificar diferenças, integrar conhecimentos e ampliar as dúvidas, seguramente se articula com o desenvolvimento do sujeito e com a escrita. Outra manifestação desse elemento da subjetividade social que incita ao silêncio e à passividade crítica aparece em situações em que a dimensão professor-aluno é atravessada pela dimensão professor-professor, contexto que passo agora a interpretar.

4.1.2 A dimensão professor-professor

Os colegas professores na academia têm posições teóricas diferentes, interesses diversos, atuações em campos específicos. Cada um deles possui um *status* sociométrico (MORENO, 1994b) particular, relacionado ao volume e à qualidade de interações que estabelecem na sociedade acadêmica. Isto quer dizer que cada um deles é alvo de escolhas, rejeições e indiferenças, por parte dos próprios colegas e dos alunos. Por certo que silenciosamente eles têm intuição sobre a posição que ocupam na academia, resultando em outra categoria, a auto-estimação sociométrica (MORENO, 1994a). Em um programa de mestrado existem critérios que conectam alguns professores entre si e alguns que os afastam uns dos outros: a fundamentação teórica, epistemológica e metodológica; a área de concentração; a linha de pesquisa; e mesmo critérios de afinidade pessoal. Uma consequência inevitável do que afirmei anteriormente é que existe uma divisão nítida de subgrupos dentro da academia. Outra consequência é o que Moreno (1994b) chamou de paranóia sociométrica, categoria que denuncia o processo em que uma pessoa atrai para si tendências paranóicas normais, positivas ou negativas. Interpretei a paranóia sociométrica como uma das formas mais sutis de manifestação da subjetividade social na academia.

Ora, a sociometria nos auxilia a compreender que todo e qualquer vínculo e parceria estão intimamente relacionados à idéia de mutualidade e também aos critérios que motivam as escolhas. Já afirmei na fundamentação teórica o fato de que, para Moreno (1992), as escolhas não são processos naturais e espontâneos, mas sim processos psicológicos e sociais, já que acontecem recebendo a interferência direta de forças sociométricas e sociodinâmicas. À medida que os

sujeitos-mestrandos foram interagindo com a academia e seus participantes, se depararam com momentos em que escolhas, aceitações, rejeições e indiferenças, mútuas ou não, criaram situações desafiadoras para seus recursos espontâneo-criadores. Ao mesmo tempo, esse processo complexo era uma das fontes constituintes e constituídas pela subjetividade social na academia.

Os mestrandos expressaram vários indicadores sobre a percepção dessa divisão nítida de linhas de pesquisa e de afinidades na academia. Devo destacar que o maior problema decorrente dessa divisão não é a sua existência, algo inevitável quando se investiga qualquer cenário de interações. O grande ponto de interesse nesta pesquisa é destacar o tecido social subjetivo constituído por essa divisão e o que é produzido na interação entre esse tecido e os mestrandos. Penso que isso abre uma reflexão acerca das forças sociopsicológicas que atuam sobre a realidade social de um grupo.

González Rey (2004a) pode auxiliar melhor nesse momento do texto. Já afirmei na fundamentação teórica que para aquele autor é fundamental que se considere não só o contexto histórico-cultural no qual acontecem as interações, como também o tecido social subjetivo, o cenário social vivo em que estão as pessoas. Isto significa dar um passo além da compreensão do social como ambiente externo, como espaço de encontro de intersubjetividades e como contexto histórico-cultural. Este é o grande poder de flexibilidade da categoria subjetividade social, pois ela oferece compreensão às expressões sociais dos processos subjetivos constituídos na academia, os quais, por sua vez, são constituintes dos sujeitos-mestrandos.

Já afirmei anteriormente que as ações de um sujeito em um contexto social se entrelaçam com as reações de outras pessoas, de forma que os processos de

subjetivação estão sempre inseridos em espaços de tensão e confronto, os quais podem incentivar, em maior ou menor grau, o desenvolvimento daqueles que por lá transitam. Interpretando os indicadores, percebi que as divisões na sociedade acadêmica estruturam relações de poder e processos de marginalização dentro daquele contexto. O tecido social subjetivo na academia está impregnado dessas relações e desses processos. Esta interpretação foi o que mais me chamou a atenção ao deparar-me com os subgrupos lá existentes.

Os indicadores mostram como os próprios sujeitos-alunos se percebem participando e fortalecendo essa divisão por intermédio do processo de seleção pelo qual são destinados a um ou a outro orientador (este tema da destinação de orientador será retomado posteriormente). Cada orientador quer fortalecer a sua linha, “formar a sua banda”, como alguns deles se referem e, para tanto, muitas vezes, se mostram menos disponíveis no papel de professores daqueles mestrandos que pertencem a outras linhas de pesquisa ou que são vinculados a outro colega-orientador. Aos poucos, interpretei a existência de um tecido social subjetivo configurado sob a metáfora de um verdadeiro “campo minado”, o qual sedimenta as relações interpessoais na academia e participa ativamente na constituição subjetiva de seus participantes.

No sociodrama sobre o cenário da sala de aula (setembro de 2004) foram construídas reflexões a partir da cena de se estar sempre “pisando em ovos” naquele espaço. Um dos sujeitos disse:

[...] a briga é do professor X [...] com o professor Y [...] eu sendo orientando direto do Y [...] parece que o confronto meu e do X também é direto [...] pode ser que seja só impressão [...] mas é o que eu sinto [...] uma vez eu fiz uma pergunta na sala [...] o professor X pode ter entendido que foi tendenciosa a pergunta porque eu sou da linha do professor Y [...] eu queria, na verdade, tirar muitas dúvidas [...] estava achando que eu estava

ali para isso [...] achava que os professores estavam ali para isso [...] o senso comum é esse: quanto mais participativo, mais incômodo, então [...] se for para fazer uma intervenção, é de vez em quando e um pouquinho, senão parece que é para aparecer ou para provocar [...]

Para intensificar esta reflexão, percebi o esforço de alguns sujeitos para encontrar uma identificação com a linha do próprio orientador. Essa é uma busca legítima; no entanto, é como se, a partir daí, se esperasse deles uma atitude negativa, provocativa, opositora em relação aos professores de linha diferente daquela de seu próprio orientador. Esse é um elemento sutil da subjetividade social na academia, mas que se fez presente em várias cenas trazidas pelos sujeitos. A forma como isso apareceu assume múltiplas configurações, porém o conteúdo, de acordo com a interpretação construída nesta pesquisa, tem o seguinte teor: a luta pelo melhor lugar sociométrico (mais escolhido e escolhido pelos melhores) na academia implica destruição de qualquer outro que, sendo diferente, é visto como opositor.

Nesse sentido, cabe ao mestrando “aderir” (ao menos enquanto lá estiver) a tal prática subjetiva. Para tanto, quanto menos questionador, crítico e autônomo, tanto melhor será para a sua sobrevivência emocional na academia. Quanto mais se sentir apenas um passageiro pelo mestrado, sem se permitir ter confronto direto com esses elementos da subjetividade social, melhor será.

O grupo construiu uma cena sobre uma situação de apresentação de projetos de pesquisa de vários sujeitos-mestrandos de diferentes orientações. Nessa situação, não só as divisões internas ficaram nítidas, como também as lutas políticas tornaram-se evidentes, as agressões sutis, os questionamentos com a finalidade de atingir o próprio orientador por meio do aluno:

[...] tem os orientadores lá e a gente vê um movimento claro de um orientador assimilando a crítica do outro, mas, ao mesmo tempo, defendendo [...] o orientando [...] a grande discussão que se tem o tempo todo é a questão do método [...] aí se pega as fragilidades do orientador [...] e ataca-se o orientando [...]

Um dos sujeitos nos auxilia a perceber um forte elemento que compõe a subjetividade social na academia: trata-se de um divisor muito claro entre a forma do professor se colocar diante do aluno e diante de um colega doutor. Argumenta que os professores são muito sábios para entrar em bate-boca com alunos:

[...] bate-boca não tem. Os professores não vão entrar em conflito com você [...] eles estão muito acima disso, eles são muito experimentados para entrar em bate-boca com aluno [...] o recado é: baixe a bola! [...] contestação não é tão aceito por ninguém; nem pelos colegas e nem pelo professorado. Talvez se eu tivesse ficado quieto no meu canto, igual eu sou desde o primeiro dia de aula, mas também não sei se aí valeria a pena [...] acho que era a experiência que eu queria viver [...] fiz as perguntas que eu achava que devia fazer [...] estava tirando dúvidas [...] a gente vai vendo as interpretações das outras pessoas e vai aprendendo. Se quiser tirar dúvida, então, tira só lá fora da aula, para não comprometer o tempo dos colegas [...] não confrontar professor [...]

Outro sujeito-mestrando falou sobre momentos em que uma pergunta de um aluno é recebida pelo professor como se fosse uma crítica à postura de um professor em relação a outro. Revelou uma desconsideração implícita na forma não-verbal do professor se colocar diante da pergunta. Interpreto esses momentos como uma forma de confirmar o movimento subjetivo de impedir o debate, de inviabilizar o diálogo entre os diferentes. Destacou como isso dificultou para ele construir as idéias para sedimentar seu pensamento, pois acabava tendo que fazer isso sozinho, uma vez que também não estava em interação contínua com seu orientador durante o primeiro ano, nas etapas das disciplinas. Disse que o movimento de reflexão não se concretiza na sala de aula:

[...] tem hora que o professor acha que você está tentando menosprezar o trabalho dele [...] então, quando você está trazendo uma outra disciplina para fazer interlocução, ou até mesmo uma dúvida que você está tirando, [...] o professor acha que é uma luta de campo [...] dá uma cortada radical [...] muitas vezes é perguntar sabendo que vai vir pancada [...] você tem que elaborar de outra forma, por fora. O professor está preocupado com luta de campo [...]

Um outro colega participou da cena e expressou o incômodo sentido no professor quando o aluno faz uma pergunta dentro de uma matriz epistemológica divergente: “[...] quando faço uma pergunta dentro de uma determinada matriz, eu vejo que a resposta do professor é tentando me puxar para a matriz dele [...]”. Disse que em sua percepção existem dois movimentos que se inter cruzam em sala de aula: o primeiro é o movimento de querer perguntar e de tentar saber se pode realmente fazê-lo; o segundo movimento é o de não se dispor a perguntar. Registrou a presença de colegas que durante todo o semestre não elaboraram uma pergunta sequer ao professor, algo que é interpretado pelo grupo como uma relação embasada na proposta de não problematizar, não gerar conflitos, apenas assimilar o que está sendo dito. Identifico novamente a interferência da subjetividade social nas práticas docentes e discentes que dificultam o diálogo entre diferentes na academia. É inevitável a percepção de que a sociometria não-oficial (bem menos cordial do que a oficial) entre colegas professores, molda, em muitas situações, um tecido social subjetivo caracterizado por clima tenso e improdutivo na sala de aula.

Acompanhando os sujeitos-participantes ao longo do ano de 2004, percebi que, à medida que montavam as peças do “quebra-cabeça” que evidenciava os representantes das linhas de pesquisa, os afins e não-afins, as lideranças e as vulnerabilidades, conseguiam elaborar isso que chamaram de “ataque” ao mesmo tempo velado e explícito aos diferentes (velado porque não se fala na frente do real opositor; explícito porque se fala na frente dos alunos, orientandos de colegas

opositores). Nesse movimento, percebi que os mestrandos estavam enfrentando este poderoso elemento que compõe a subjetividade social na academia, que é a paranóia sociométrica.

Em alguns momentos e para alguns sujeitos, esse ataque se constituiu em um verdadeiro bloqueio à aprendizagem. Foram situações em que o aluno se fechou para assimilar o conteúdo proposto pelo professor sentido como opositor. Ora, também com o auxílio da análise sociométrica, percebi que os ataques atingiam diretamente o *status* sociométrico do mestrando, sua auto-avaliação sociométrica e, conseqüentemente, sua auto-estima. Indicadores que expressavam um crescente sentimento de incompetência por parte dos sujeitos foram sendo registrados ao longo do primeiro ano da pesquisa. Por certo que essa incompetência atingiu a confiança na capacidade reflexiva e na escrita dos sujeitos.

Um dos sujeitos-mestrandos disse:

[...] uma coisa que me incomoda é o professor ficar atacando as pessoas [...] chega na sala de aula e é quinze minutos. Primeiro [...] fica falando de pessoas, mas [...] não fala o nome, mas na fala [...] tem CPF [...] CEP, endereço [...] isso me incomoda [...] está criando barreiras para a gente aceitar a disciplina [...]

Outro acrescentou: “[...] é porque o professor traz para dentro de sala de aula as questões, os conflitos que [...] convive fora [...]”. No sociodrama que investigava a sala de aula, um dos participantes afirmou:

[...] o tanto que o professor X persegue alguns professores, e aí [...] começa a falar mal dos trabalhos deles, só que [...] tem os pontos e os locais onde [...] fala, não é em qualquer lugar [...] quando chega na frente [...] é outro comportamento [...] e quando [...] viraram as costas [...] do mesmo lugar, foi tão gritante a forma como [...] fez [...] na frente [...] todo mundo sabe, mas finge que não vê [...]

Um dos sujeitos-mestrandos compartilhou com o grupo o aviso que recebeu de colegas antes de ingressar na academia: foi alertado sobre as “relações perigosas” na academia, “[...] gente que rouba idéias. Toma cuidado com os teus projetos, com as coisas que você escreve, porque [...] tem muita gente que rouba idéias suas. Cuidado com o que você comenta [...] quem são as pessoas [...] o perigo da convivência [...]”. Essa mensagem, que compõe uma forte corrente psicológica que alerta sobre o poder nocivo das interações na academia, confirma a paranóia sociométrica como um fundamental constituinte da subjetividade social na academia. Além disso, molda práticas docentes e discentes que, novamente, impedem a reflexão na sala de aula. Esse sujeito disse que entrou no mestrado em atitude “armada”, em posição de desconfiança, com a decisão de fazer o curso contando mais consigo mesmo e com o orientador, já que “os times se atacam uns aos outros”. A regra que lhe tinham antecipado era a regra do “cada um por si” e, mais ainda, do outro visto como um inimigo em potencial.

Bem, o que indicadores tais como “é perguntar sabendo que vai vir pancada”, “não fala o nome, mas na fala tem CPF”, “todo mundo sabe, mas finge que não vê”, “o professor X pode ter entendido a pergunta tendenciosa porque eu sou da linha do professor Y”, “pegar as fragilidades do orientador atacando o orientando”, “quanto mais participativo, mais incômodo”, “perguntar é para aparecer ou para provocar”, “relações perigosas”, “times que se atacam uns aos outros”, querem sinalizar? Do que falam os sujeitos?

Interpreto que eles trazem, através de seus processos de subjetivação, os elementos ocultos das formas de organização do social na pós-graduação. Aparecem protagonizando uma dinâmica que não é pessoal, mas sim social. Essa dinâmica não está explícita na condição objetiva, porém está visível em sua

conseqüência subjetiva: interfere no processo de desenvolvimento dos sujeitos-mestrados e em sua capacidade de refletir e produzir textos. Penso também que esta dinâmica social molda um individualismo na academia que acaba sendo utilizado para dominação do sujeito, fortalecendo exatamente o sujeito submisso, aderente e passivo que vinha se delineando até aqui.

Uma parte das correntes psicológicas veiculadas nos momentos empíricos da presente pesquisa revelou a existência de mensagens explícitas para se “tomar cuidado com o que se fala” na academia, para se proteger contra pessoas capazes de “puxar o tapete” do colega quando ele menos esperar. Um sujeito escreveu em alguns registros de seu diário de mestrado em outubro de 2004:

[...] ao que nos parece, existem questões administrativas, estruturais e políticas que se desencadeiam nessa situação [...] o professor [...] como estrategista que é, nos usou como instrumentos de demonstração de força [...] achei isso decepcionante [...]

Em dezembro, voltou a anotar:

[...] não resta dúvida [...] nós fomos usados politicamente em algum jogo cujas regras não nos foram esclarecidas [...] nesse jogo, não participamos como jogadores [...] a nossa participação foi como instrumento utilizado para a realização das jogadas [...]

Interpreto a existência não só de divisões e brigas internas, mas principalmente de indicadores sobre ações na academia que são sentidas pelos mestrados como “[...] manobras de um professor para impedir que a linha adversária se expanda [...]”. O mesmo sujeito que foi alertado sobre o perigo das relações na academia, conseguiu construir outras referências durante o mestrado. Participante ativo da pesquisa, efetivou uma boa parceria não só com seu orientador, como também, em certa medida, com os colegas do grupo. Porém, o fato de ter ingressado no mestrado contando prioritariamente consigo mesmo foi

fundamental, em minha interpretação, para que fosse visto pelo grupo de pesquisa como o sujeito mais bem-sucedido no papel de escritor-pesquisador.

Uma reflexão importante a ser feita neste momento da análise construtivo-interpretativa diz respeito à seguinte pergunta: como estas questões se articulam em cada sujeito, contribuindo em seu desenvolvimento como mestrando e pesquisador e, conseqüentemente, em seu processo de escrita?

A pergunta do parágrafo anterior foi trazida espontaneamente nos indicadores produzidos pelo grupo quando um dos participantes disse:

[...] isso tudo (referindo-se às cenas construídas abordando o tema sala de aula) está no nosso imaginário [...] quando você está escrevendo, não deixa de passar pela sua cabeça: eu estou escrevendo para quem? [...] já tenho uma imagem de para quem eu estou escrevendo [...] não é que todo mundo seja perfeito, mas é horrível você, enquanto professor e educador [...] prejudicar alguém por visões [...] interesses políticos [...] isso acontece lá [...] a gente conversa isso nas rodas [...] sabe muito bem das brigas políticas [...] eles [...] os professores [...] tentam se preservar [...] e até mesmo aquela coisa de *status* [...] poder [...] o poder já te diferencia [...] tem um discurso muito forte humanista na academia, mas [...] tem uma dificuldade de ter coerência entre o discurso e a prática [...] a gente quer aproximar isso [...] mas isso não acontece. Tem uma relação muito de poder e de mercado [...]

Essa é uma das formas que a organização da sociedade acadêmica assume e que nos remete ao “sujeito aderente” e passivo. Escrevo desta forma, pois, quando professores têm dificuldade de separar a figura de seus colegas opositores (no campo teórico e/ou pessoal) da figura dos alunos orientados por esses mesmos colegas, os alunos, por sua vez, à medida que começam a perceber a luta de forças, se colocam também na defensiva diante de professores-orientadores que são colegas rivais de seu próprio orientador. Penso, ainda, em situações em que alunos-colegas de orientadores diferentes não ousam atravessar o espaço que os coloca em lados distintos na prática das interações na academia. É uma atitude de

sobrevivência que nos remete ao papel passivo, de aluno ouvinte, apenas de passagem pela academia.

Por certo que os sujeitos não se diluem nos cenários sociais por onde transitam. No entanto, cada mestrando se confronta com o campo tenso da sala de aula de forma particular. A análise dos indicadores revelou a existência de um tipo de aprendizagem compartimentada e fragmentada, no sentido de não fazer ponte com pensamentos teóricos divergentes. Isto porque o aluno experimenta (mesmo que não simbolize ou conscientize) uma aprendizagem emocional (MORENO, 1978) no confronto com essa subjetividade social multifacetada (GONZÁLEZ REY, 2003) que o incita a não questionar além dos limites permitidos por sua própria paranóia sociométrica e a do professor com quem interage. Paranóia esta alimentada por elementos concretos advindos do tecido social subjetivo que configura a sociedade acadêmica.

Seguindo o fio das interpretações até aqui produzidas, é importante destacar novamente que, à luz de Moreno (1992), as forças sociopsicológicas vão se reorganizar mediante o confronto criativo com os recursos espontâneos de cada sujeito. Na vertente teórica de González Rey (1997), diante das emoções complexas produzidas neste relevante espaço social de subjetivações que é a academia, o sujeito produzirá, inevitavelmente, sentidos subjetivos capazes de propiciar, em alguns casos, a oportunidade para uma verdadeira reorganização da subjetividade.

Acompanhei, nos momentos empíricos, situações em que o mestrando passa pela academia, produz uma escrita, contando com seus próprios recursos internos, e/ou fortalecido por uma boa parceria com o orientador, e segue seu rumo vida afora. Em outros exemplos, o sujeito sofre e se debate até o último momento em que

consegue produzir uma escrita satisfatória para se habilitar mestre. Em outras ainda, o sujeito desiste do mestrado.

Preciso deixar claro que este é um dos elementos da subjetividade social na academia, par a par com outros que aparentemente se contrapõem a estes indicadores. Digo isto, pois, em um dos momentos empíricos, os sujeitos trouxeram cenas de sala de aula em que experimentaram um contexto facilitador do diálogo reflexivo, principalmente entre os colegas. Eles montaram a cena em que um professor “[...] não polemiza por opção, não defende um nem outro autor, exatamente para que cada aluno possa expressar suas manifestações [...]”. Nessa situação, muitos mestrandos se manifestavam, pois a autonomia de discussão tinha sido deixada para o grupo.

A análise dos indicadores, até o momento, aponta para uma das formas como a diversidade epistemológica, teórica e metodológica é experimentada na sociedade acadêmica. Embora no discurso oficial exista uma ênfase na academia como o cenário da democracia de idéias, e ainda que a sociometria aparente se pautar por relações de respeitabilidade entre colegas, o enfrentamento da tensão provocada pela diversidade não se dá pelo diálogo, mas sim pela tentativa de destruição do posicionamento do outro. Ainda que co-existam práticas singelas postulando outro posicionamento, esse outro lado da organização acadêmica foi interpretado nos indicadores. A possibilidade de diálogo entre os diferentes se confronta com diversas práticas subjetivas que não legitimam a diversidade na academia.

Os indicadores produzidos nos momentos empíricos evidenciaram o tema da paranóia sociométrica como constituinte da subjetividade social não só nas interações professor-professor e aluno-professor, como também na relação aluno-aluno, e é isso que seguirei refletindo agora.

4.1.3 A dimensão aluno-aluno

Desde os primeiros momentos de contato com o grupo total de mestrandos, experimentei um clima psicológico muito acolhedor na turma. Durante o primeiro ano do mestrado dos sujeitos pesquisados, havia uma estrutura formal de disciplinas obrigatórias que, inevitavelmente, colocava todo o grupo reunido em uma mesma sala de aula. Porém, tal fato não garante, por si, o desenvolvimento de vínculos entre pessoas; é preciso um movimento concreto por parte dos sujeitos. A cada momento informal e formal que tinha com eles, pude perceber parcerias sendo reveladas, o grupo caminhando de estruturas mais simples, tais como as duplas de colegas que já se conheciam anteriormente, para estruturas mais complexas, envolvendo escolhas emocionais com maior ou menor caráter de reciprocidade.

O primeiro ano na academia foi marcado pelo impacto de várias situações na sala de aula, quais sejam: escolha de colegas para estudo, formação de grupos para seminários, consolidação de lideranças e desenvolvimento de afinidades e antipatias para atividades extraclasse. Durante esse tempo identifiquei um subgrupo que se esforçava para criar situações capazes de favorecer o desenvolvimento de uma espécie de rede emocional de apoio aos mestrandos. Para tanto, estabeleceram a dinâmica de comemorar os aniversários dos colegas e dos professores em sala de aula, sistematizaram encontros semanais fora do momento da sala de aula, montaram uma rede de comunicação virtual e, finalmente, alguns destes sujeitos reuniam-se mensalmente no grupo desta pesquisa. Algumas parcerias que se formaram foram por eles denominadas “amizade”.

Um fato importante para compreender a dinâmica deste grupo de mestrandos dentro da sala de aula está ligado ao vínculo que se estruturou em torno de alguns colegas que se reuniam fora dela. Nesses momentos informais, eles conversavam sobre o que vivenciavam na academia seguindo um roteiro que era montado durante as próprias aulas. Um dos sujeitos da pesquisa disse que nunca participou dos encontros, porém percebeu a união maior entre aqueles que participavam. Nos encontros informais, “discutia-se” tudo o que havia acontecido em sala de aula. Essa “discussão” envolvia temas que eram registrados em uma folha em branco, a qual passava pelos colegas durante as aulas. Nesse papel eram escritos comentários, perguntas, manifestações verbais e não-verbais de colegas e professores, sempre com boas doses de humor. Alguns sujeitos, ao receber a folha, liam o que já estava escrito e acrescentavam comentários, enquanto outros passavam a folha adiante sem nada registrar. Os professores, aos poucos, perceberam essa dinâmica da turma, porém nada fizeram para impedir que a cena se perpetuasse. No final do ano de 2004, recebi pelas mãos de um dos sujeitos da pesquisa uma cópia de todo esse interessante material que conseguia articular inúmeros indicadores da subjetividade social na academia, os quais estão sendo interpretados nesta dissertação.

Essa dinâmica criada pela turma não só provocava risos e um clima de descontração, como também moldava um cenário de intimidade reflexiva que driblava o formalismo da sala de aula. Ao mesmo tempo, alguns colegas se sentiam incomodados com a proposta quase infantil do papel em branco. Para esses, a folha tinha um sentido de desrespeito com o professor, fomentando possíveis fantasias de que o que se escrevia ali eram críticas sobre o próprio professor e a academia, algo incompatível com o papel de pós-graduando. Um dos sujeitos enfatizou seu desagrado frente à postura do grupo, reiterando que se estivesse no lugar do

professor se sentiria bastante incomodado. A dinâmica acabou contribuindo para incitar um clima de crítica dentro da sala de aula, fomentado pelos próprios alunos, constituindo a paranóia sociométrica, já que, como ressaltou um outro mestrando, “[...] tudo que um colega falava era motivo de pauta, era recriminado e comentavam, faziam graça, piadinha [...]”. Esse mesmo sujeito afirmou que essas situações deixam “marcas” em alguns colegas e nos próprios professores, que tentam ignorar, porém condenam tal atitude.

Para alguns participantes da pesquisa, as mudanças que a dinâmica da turma provocou nos professores-doutores foram positivas, pois “[...] o professor mudou a forma e aí, com certeza, o grupo teve uma competência emocional aumentada para aprender [...]”. Outro sujeito disse:

Você [...] professor [...] tem que fazer parte das brincadeiras, aceitá-las [...] não pode puxar isso com uma agulha [...] senão, pode estremecer o relacionamento [...] essa pauta é um instrumento que a turma usa [...] se o professor utilizar disso para poder questionar [...] pode criar uma barreira com o grupo [...]

Interpreto essa ação de passar a folha em branco como uma tentativa clandestina de mostrar a capacidade crítica que eles, de fato, possuem enquanto sujeitos. A folha é uma espécie de continente para as angústias coletivas. No início, talvez não fosse algo consciente, simbolizado totalmente por cada um deles. No entanto, gradualmente, foram se apropriando do exercício de refletir tudo o que lhes provocava impacto emocional e racional, na tentativa de compreender como “funciona a academia”. O interessante é que este movimento espontâneo não tinha nenhuma ligação direta com esta pesquisa, porém representou um momento a mais em que os sujeitos estavam recriando suas experiências com a sociedade acadêmica. Quando se reuniam depois da aula e liam o que estava escrito na folha,

estavam garantindo o espaço de confronto com este cenário vivo, dinâmico e contraditório que é a pós-graduação.

Acompanhando os sujeitos, percebi que essa prática foi importante em vários enfrentamentos que eles empreenderam, tais como: incongruências na dupla de orientação, incompatibilidades em sala de aula, troca de orientador, enfrentamento de crises depressivas, luta contra a solidão, pressões exercidas por questões ligadas a prazos e vida financeira e, finalmente, o impacto com a dificuldade da escrita. Ao mesmo tempo, tal prática também se configurou para alguns sujeitos como uma forma de inibir certas colocações em sala de aula, tanto por parte do professor, quanto dos próprios colegas. O medo de “virar tema da pauta” caminhou nas entrelinhas na sala de aula durante as disciplinas obrigatórias.

Em um dos momentos de entrevista individual, um dos sujeitos enfatizou o quanto foi difícil aprender que as perguntas em sala de aula não incomodavam somente professores, mas também colegas. Outro mestrando, também em momento individual, destacou a censura que alunos impõem a outros alunos quando rotulam os colegas e inibem manifestações que possam comprometer o andamento da aula. Os dois sujeitos denunciaram que ainda existe um foco centrado na fala do professor e é para ela que se dirigem as maiores atenções. Os alunos reconhecem mais autoridade em uns professores do que em outros e, em função dessa diferença, há permissividade maior ou menor para perguntas de colegas. Doutores com maior produtividade são mais “respeitados” e geram maior expectativa em sala de aula; seus orientandos também recebem um julgamento diferente. Nessas aulas, perguntas de colegas podem ser sentidas como “perda de tempo”.

Outra situação trazida pelo grupo, e que caracteriza nuances da dimensão aluno-aluno, é o contexto de seminários em sala de aula. Existem aqueles sujeitos

que recebem com tranqüilidade perguntas advindas dos colegas e outros que se incomodam. Neste último caso, temem que os questionamentos possam provocar um clima constrangedor caso não saibam responder o que foi perguntado. Em um dos sociodramas, o grupo descreveu uma situação em que um aluno faz perguntas para um colega em um momento de seminário. O colega sente que suas limitações estão sendo expostas. Outro sujeito se manifesta dizendo que, quando se pergunta algo em um seminário, o objetivo é a socialização do pensamento e que ninguém está esperando que o colega tenha total domínio do conteúdo apresentado. O grupo refletiu sobre o clima de tensão que envolve o seminário, uma tensão provocada também pelo medo da existência de perguntas. Um dos mestrados expressou que ainda que não conceba o conhecimento como uma forma de “derrubar o outro”, admite que vai “armado” para o seminário.

Ora, como é possível “ir armado” para algo que não se experimenta como uma luta? Interpreto a dificuldade dos mestrados em assumir suas experiências com a academia e em desvelar elementos de seu tecido social. Talvez isso explique, em parte, a resistência em escrever os diários de mestrado. Todo ocultamento de uma experiência acaba revelando uma forma de se distanciar dela, numa tentativa racional de não receber seu impacto. O grande drama é que, ao se distanciar da experiência, o sujeito acaba transformando-se em objeto dela. Ele não percebe que caso se apropriasse dela poderia produzir novos sentidos e libertar-se em diferentes medidas.

Um dos sujeitos registrou o que sentiu logo depois de uma situação delicada envolvendo seminário:

[...] eu tive a infeliz idéia de querer esclarecer que o olhar do colega era [...] o colega naturalmente interveio dizendo que não era verdade [...] criou-se, nesse instante, uma situação delicada [...] eu fiquei me sentindo muito mal,

sem saber o que dizer, apenas emudeci [...] parece que naquele momento nem um pedido de desculpas cabia [...] a vontade era de poder passar uma borracha por cima daquilo [...] para quê isso? O que será que o colega ficou imaginando? Parece que ficou magoado [...] isso apertou meu coração [...]

À medida que fui interagindo com o grupo, interpretei outro indicador da subjetividade social na academia. Ele era traduzido através de um personagem incitado por esse tecido social, com o objetivo de enfrentar (e ter o controle) os momentos tensos em sala de aula: eles colocavam-se como “observadores externos”, de fora da cena, identificando os conflitos interpessoais, decodificando, à sua maneira, as formas dos professores e dos colegas se posicionarem. Trata-se de alguém que vê os conflitos, mas

[...] prefere ficar de fora, tentando pegar o caminho do bom relacionamento com todo mundo [...] os relacionamentos não suportam má resposta [...] mesmo você merecendo, acabou que pra você já não sou a mesma pessoa, eu já não sirvo pra você [...]

O “observador externo” é vítima do medo do ataque, da má resposta, da retaliação, seja de professores ou de colegas. Ele identifica a discordância entre o que se fala e o que se pratica e decide se proteger do impacto destrutivo que pode receber caso venha a se colocar. Interpreto, ainda, que o “observador externo” não serve somente à adequação do sujeito àquelas situações em que, de fato, é adequado não se pronunciar. Compreendo que ele também está a serviço da manutenção idealizada da existência de uma democracia de idéias na academia.

Vislumbrei o observador externo como uma espécie de meio-irmão do aluno ouvinte e do “sujeito aderente”. Sem perceber, ele se coloca como alguém que, de fato, se sente “de passagem” no mestrado. Sendo assim, seu compromisso com questionamentos deve ser o menor possível. A concepção de um aluno ouvinte é um poderoso elemento organizador das interações e ações na academia, legitimado por

processos subjetivos, tanto sociais quanto psíquicos, instituído em práticas docentes e discentes. Trata-se de uma das configurações de subjetividade incitadas pela subjetividade social no cenário da pós-graduação e que encontrou maior ou menor adesão nos diferentes sujeitos pesquisados. Escrevo isso consciente de que, diante do impacto com a academia e desse elemento da subjetividade social que incita a subordinação, os sujeitos produzem sentidos subjetivos, os quais revelam o aluno ouvinte, observador externo, pisando em ovos, sem possibilidade de construir a capacidade crítica necessária à escrita.

Em um dos momentos empíricos, os sujeitos utilizaram as palavras “acolhimento” e “afetividade” para designar um movimento que precisava existir em sala de aula, não só por intermédio das ações de professores, como também de colegas. Situações em que a dinâmica da sala de aula não estava centrada na competitividade, entre linhas ou entre colegas, foram registradas como os verdadeiros momentos que favoreceram a aprendizagem de um conteúdo. Um dos colegas se posicionou dizendo que o grupo estava criando uma expectativa ingênua, pois não havia formas de se “sair” do cenário de disputas teóricas. Para esse sujeito, o grupo tentava desenvolver uma forma mais “[...] solta e menos política [...] menos partidária [...]”, porém essa é uma tentativa de “[...] não entrar, ou parecer que não está dentro da política na academia [...]”.

Ora, o comentário emocionado desse sujeito faz sentido quando compreendemos que, de fato, não há como os participantes da academia se colocarem de fora das questões políticas que lá acontecem. Mesmo o observador externo e o sujeito ouvinte e subordinado, interpretados anteriormente, reforçam, sem perceber, uma das formas como se estruturam as interações e as ações naquele espaço. Penso que a única possibilidade para mudanças é o enfrentamento

criativo, a reflexão que pode gerar novas práticas instituídas pelos próprios sujeitos que compõem a academia, isto é, mestrandos e doutores. Dessa forma, tanto as correntes psicológicas que desaconselham as relações perigosas da academia, afinal, “[...] não se faz amigos em um mestrado [...]”, quanto a paranóia sociométrica que embasa a prática de destruir o diferente para firmar-se como o melhor, seriam confrontadas.

Para finalizar esta parte da análise, reafirmo que cada sujeito da pesquisa lidou com essas questões de forma particular. Um dos participantes, por exemplo, disse que se sentia muito feliz em fazer parte de uma elite que cursava um mestrado. A maior expectativa que tinha quando ingressou era com relação ao seu próprio desempenho no meio dessa elite, de forma que nada que presenciou na academia teve o poder de alterar o rumo que tinha decidido tomar. Foi exatamente esse sujeito que foi avisado que “não se faz amigos em um mestrado”. Em um momento de entrevista individual, disse:

[...] o que acontece lá na academia parece que nada me surpreende [...] coisas normais que fazem parte do caminho [...] existem questões [...] dentro de uma disciplina ou de outra [...] às vezes uma situação com um professor [...] faz parte do caminho se a gente pensa que existe ali dentro daquele universo acadêmico uma luta de forças mesmo [...] parece que cada professor, colocando a sua disciplina como sendo a mais importante dentro do curso [...] então são questões que eu percebo lá [...] mas essas coisas já não me afetam de forma significativa [...] isso existe na natureza humana [...] eu percebo mesmo dentro da nossa turma do mestrado [...] é um grupo gostoso [...] a gente se dá bem [...] mas, embora havendo esse elo já no grupo, mas existe em cada um também a sua própria política, o seu próprio jogo, olha o *big brother* [...] mas são questões que já não me atingem mais [...] eu tenho essa coisa da minha história pessoal que é muito mais significativa para mim e que me dá um objetivo, um direcionamento mais profundo [...] mais significativo e que isso não vai se perder por causa da forma como as relações estão acontecendo [...]

A análise interpretativo-construtiva dos indicadores produzidos sobre o cenário da sala de aula provoca um questionamento: em que condições é possível a existência de um diálogo reflexivo na sala de aula? Interpretando o que já foi produzido até aqui, penso que essa possibilidade só se instala quando a divergência teórica e metodológica deixa de ser vista e vivenciada como um conflito potencialmente destrutivo. No entanto, os processos de subjetivação social produzidos pela academia ainda revelam a compreensão da diversidade teórica como justificativa para uma luta de forças. Isso significa que os sujeitos-mestrandos que a pós-graduação constitui estão sendo formados também a partir deste molde.

Touraine (2003, p. 317) reflete sobre uma “escola do sujeito” configurada em um cenário que promova não só a atualização profissional como também “[...] o tempo e o espaço necessários para retomar o controle da própria existência, refletir sobre a sua experiência passada, preparar as opções a tomar futuramente”. Esta escola do sujeito é uma escola da comunicação, que valoriza a capacidade de o aluno se exprimir por escrito e oralmente, assim como a sua habilidade para compreender as mensagens escritas e faladas do outro. O autor afirma que nesta escola: “O outro não é percebido e compreendido por um ato de simpatia; ele o é pela compreensão daquilo que diz, pensa e sente, e pela capacidade de dialogar com ele” (TOURAINÉ, 2003, p. 333). Esta escola do sujeito e da comunicação também é democratizante, ou seja, trata-se de uma escola que:

[...] assume por missão consolidar a capacidade e a vontade dos indivíduos de serem atores e ensinar a cada um a reconhecer no outro a mesma liberdade que em si mesmo, o mesmo direito à individuação e à defesa de interesses sociais e valores culturais. É uma escola da democracia, uma vez que reconhece que os direitos do sujeito pessoal e as relações interculturais necessitam de garantias institucionais que não podem ser obtidas a não ser através de processo democrático. (TOURAINÉ, 2003, p. 339).

Seguindo a interpretação dos indicadores produzidos pelo grupo, as divergências teórico-metodológicas, os conflitos e as disputas andam juntos na subjetividade social na academia. Nesse cenário, quais são então as garantias institucionais para o desenvolvimento do sujeito reflexivo e do pesquisador crítico, capaz de dialogar com os diferentes?

Ora, toda reflexão supõe exatamente a tentativa de sair do reducionismo teórico, incitando o contato com o contraditório, o divergente, com o que não necessariamente se enquadra em critérios de afinidade. Qual é o espaço para este tipo de reflexão nas práticas subjetivas na academia e nas interações que lá acontecem? Dito de outra forma, que tipo de reflexão a academia viabiliza quando em suas práticas subjetivas percebemos a dificuldade de diálogo entre colegas porta-vozes de posicionamentos teóricos diferentes? Será que a reflexão privilegiada na academia é aquela inserida nos limites que circundam cada teoria, reforçada pela validação daqueles que trabalham dentro do mesmo eixo epistemológico? Isto é, será que o espaço de discussão acaba sendo prioritariamente entre os grupos de iguais, reiterando e avançando a seu modo em suas conclusões, conversando com seus próprios botões? Essas são perguntas que foram produzidas exatamente no entrelaçamento da minha subjetividade com a dos sujeitos e a do tecido social acadêmico.

Relendo o parágrafo anterior percebo a necessidade de articulá-lo com o tema da escrita. No segundo ano do mestrado dos sujeitos pesquisados, a sala de aula cedeu seu lugar de maior importância para outros contextos: a orientação e a escrita propriamente dita. Isto porque, no momento da construção do projeto e da dissertação, os alunos já estão centralizados em suas relações com seus orientadores e afastados oficialmente do convívio com os outros colegas, com

exceção daqueles que ainda precisam ou decidem cursar alguma disciplina optativa. Quando chegam nesse ponto do mestrado, os sujeitos já trazem em si marcas da academia como um contexto social de subjetivações. Boa parte deles já compreendeu, de formas mais e menos conscientes, que não há trânsito entre os professores e orientadores como colegas. Nesse sentido, formulo a seguinte pergunta: que tipo de escrita será revelado por alunos que desenvolvem sua capacidade de reflexão a partir do paradigma de anulação da divergência?

Para encaminhar respostas à pergunta do parágrafo anterior, penso que é importante questionar quais concepções de escrita co-existem na academia, especificamente no cenário da sala de aula: de um lado, a escrita como processo de produção de pensamento reflexivo de um sujeito-mestrando que exercita o diálogo entre os diferentes e, de outro, a escrita direcionada para aqueles interlocutores específicos que não desqualificarão o trabalho do aluno e do próprio orientador em nome das rivalidades pessoais e teóricas.

Refletir sobre tais questões chega a ser um desafio para quem se dispôs a pesquisar este tema. Chegamos a um ponto de interpretação que evidencia o cerceamento à fala reflexiva envolvendo diálogo entre diferentes como uma das configurações mais relevantes da subjetividade social na academia, no cenário da sala de aula, em suas três dimensões. Essa fala reflexiva será, em maior ou menor grau, cobrada na escrita da dissertação. Quanto mais o aluno tiver que refletir apenas dentro dos limites teóricos de seus iguais, mais confortável será para ele. Se professores de linhas divergentes não só não dialogam entre si, como também se atacam nas entrelinhas, aos poucos, os alunos serão colocados e colocar-se-ão nesse mesmo ringue ou campo minado. Precisa ficar claro que a escrita dos mestrandos está conectada ao seu desenvolvimento como sujeito e, por sua vez, a

processos subjetivos que têm expressões sociais e psíquicas. Essa compreensão não exclui o contexto histórico-cultural e os determinantes objetivos que moldam os cenários da pós-graduação no Brasil, porém enseja complementar as investigações já realizadas até aqui.

O contraponto é que alguns alunos e professores, embora aparentemente tenham atitude passiva, de receptor e transmissor de conhecimento, respectivamente, estão continuamente analisando, confrontando e questionando as atitudes de seus mestres, seus alunos, seus colegas e sua própria. Sendo assim, há sempre possibilidades de “escapes”, de inserção de sujeitos capazes de incitar reflexões e de diálogo entre os diferentes. O grupo desta pesquisa indicou este caminho: as possibilidades não estão mortas para o sujeito na sociedade acadêmica. Os mestrandos deste estudo, em particular, empreenderam várias respostas novas a estas situações; uma delas foi a decisão de participar da presente pesquisa. Da mesma forma, o programa de mestrado que se abriu para a pesquisa também se firma como um espaço social que acolhe o exercício de se auto-questionar. Os coordenadores do programa que favoreceram a apreensão dos indicadores, ainda que intuísem as possíveis interpretações que deles adviriam, revelaram o esforço por colocar-se a serviço da autonomia e da crítica construtiva.

Como já ressaltai anteriormente, o cenário da sala de aula tem conexão importante com dois outros cenários. Um deles é o da orientação, que agora passo a refletir.

4.2 A orientação de mestrado

Investigar as formas como se constitui a sociedade acadêmica em sua articulação com o desenvolvimento de mestrandos (e de suas escritas) coloca em cena um importante tema: o processo de orientação. Esta não é uma reflexão simples, pois uma variedade de elementos subjetivos, com suas manifestações psíquicas e sociais, e mesmo objetivos encontra-se totalmente imbricada neste cenário. Discutir uma interação que é, a um só tempo, íntima e superficial, coletiva e singular, descrita por regras oficiais e legitimada por práticas concretas construídas em função do estilo pessoal de cada orientador é, no mínimo, um desafio. Os indicadores que foram apreendidos e interpretados de fato almejam contribuir com o repensar desta prática.

O contexto das interações humanas é permeado por movimentos de escolhas, destinações, reciprocidades, incongruências e uma sorte de emoções que se desencadeiam diante de situações vivenciadas, sem que se tenha total controle racional sobre elas (MORENO, 1992). Algumas escolhas feitas conscientemente provocam uma série de novas escolhas em cadeia, conseqüências que vão se articulando e impondo ao sujeito a necessidade de adequar-se criativamente ou rebelar-se, com doses maiores ou menores de angústia. Os sujeitos da presente pesquisa escolheram cursar um programa de mestrado, foram selecionados e, a partir daí, foram destinados a um ou a outro orientador por meio de um processo do qual não fizeram parte. Eles desconheciam os critérios adotados pelo programa de mestrado para as respectivas designações de orientadores. Sabiam apenas que havia uma tentativa por parte dos professores de encaixar os projetos de pesquisa apresentados na seleção com os temas de interesse dos doutores vinculados ao

programa. A consequência inevitável a esta situação, de acordo com a minha análise, foi uma sorte de interações envolvendo maior ou menor afinidade e empatia com relação a vários critérios de escolha. A destinação e suas consequências acompanharam os sujeitos em vários momentos empíricos.

Durante a pesquisa, interpretei três critérios que, uma vez levados em consideração, fundamentariam as bases para a estruturação de uma boa parceria orientador-orientando. Em primeiro lugar, porém não necessariamente em ordem de importância, está a fundamentação teórica e metodológica do orientador e seu interesse de pesquisa. Em segundo, o alvo de pesquisa do mestrando, descrito em seu projeto, o qual, usualmente pode se transformar ao longo do primeiro ano, durante as disciplinas. Em terceiro lugar, a forma pessoal do orientador e do mestrando conceberem o processo de orientação, o que esbarra no jeito de ser e de interagir de cada um deles. Nos momentos empíricos, identifiquei a presença e os efeitos da articulação entre esses três critérios.

Ao longo dos meses em que os sujeitos foram acompanhados, percebi o esforço de algumas parcerias de orientação em direção a um ajustamento criativo; em outros casos, identifiquei uma mensagem explícita de que caberia ao sujeito-mestrando empreender todo o esforço possível; existiram ainda aquelas situações de incongruência tal que chegaram ao limite de uma tensão que impeliu o mestrando a fazer uma nova escolha por outro orientador. Quando houve uma opção por outro parceiro sociométrico capaz de auxiliar no projeto de se fazer um mestrado, percebi a existência de orientadores que receberam com tranquilidade esse fato, até mesmo facilitando a mudança, e outros que tornaram esse processo extremamente delicado para todos os que dele participaram. Acompanhei situações que ilustram esses fenômenos. O que mais chamou a atenção foi perceber que a qualidade da dupla de

orientação pode ser mais ou menos produtiva na construção da capacidade reflexiva e de escrita dos mestrandos.

Os sujeitos desta pesquisa tiveram o primeiro contato com seus respectivos orientadores por telefone logo depois do resultado da prova do mestrado. Desde o início, nos momentos empíricos, foram aparecendo indicadores sobre as expectativas que eles tinham em relação ao orientador. Essas expectativas foram transformando-se durante o primeiro ano do curso, principalmente pela falta de contato real entre orientadores e mestrandos nesse intervalo de tempo. Dos nove sujeitos que participaram da pesquisa, posso dizer que: um deles vivenciou situações reais e específicas com o orientador durante esta fase; outro disse que “forçou a barra” para ter três encontros; dois tiveram momentos rápidos de contato com o orientador; e cinco não tiveram nenhum contato. Do número total de participantes da pesquisa, três trocaram de orientador, um deles mudando para outro programa de mestrado em busca da afinidade já existente com um outro orientador; um outro sujeito-mestrando desistiu de mudar de orientador, porém optou por buscar suportes em orientação paralela para suprir as lacunas da orientação oficial; os cinco restantes enfrentaram vários momentos de tensão (mais e menos produtivos) durante o primeiro ano e parte do segundo. Apesar das diferenças e particularidades das duplas de orientação, foi nítido o impacto negativo da lacuna de orientação formal durante o primeiro ano e mesmo nos primeiros meses do segundo ano do programa para sete dos sujeitos participantes.

No primeiro sociodrama, realizado em agosto de 2004, pedi a cada sujeito que montasse imagens ou cenas de suas interações com os orientadores. Para isso, deveriam utilizar o corpo, os próprios colegas ou qualquer objeto que estivesse no espaço da sala (almofadas, cadeiras, mesa, vasos com flores, entre outros). No

último sociodrama, realizado em maio de 2005, fiz a mesma solicitação para o grupo. Nesse intervalo, realizei um sociodrama específico sobre o tema da orientação, que sempre se fazia presente, trazido pelos próprios sujeitos. Foi a partir desses elementos que algumas análises foram construídas.

A primeira análise diz respeito à forma como os mestrandos idealizavam a figura do orientador e o processo de orientação. Apresentaram a figura do orientador como um “[...] norte, alguém que tem um caminho a mostrar [...] para eu poder seguir [...] é o mestre e quando eu chego perto dele, ele vai me fazer avançar [...]”.

Em outubro de 2004, um dos sujeitos compartilhou com o grupo a forma como o orientador foi importante para o enfrentamento de uma crise depressiva que teve no final do primeiro semestre com a academia, e ainda no segundo semestre, quando sua desorganização pessoal interferiu completamente nas escritas que tinha que produzir. Destacou que o orientador conseguiu auxiliar na retomada da produtividade que tinha se perdido, já que:

[...] eu não sabia mesmo por onde começar [...] o orientador falou assim: “A primeira coisa que tem que fazer é organizar” e [...] pontuou [...] falou tal dia, tal coisa, até tal dia, tal coisa, quer dizer [...] fez esse cronograma e o fato do orientador fazer [...] aí eu tive de cumprir [...]

Essa idealização abre caminho para uma teia de incongruências que vai se desvelando a partir dos encontros e desencontros com a figura real do orientador, em um cenário cujas regras implícitas vão aparecendo aos poucos. Uma das primeiras regras é o fato de que a orientação é inserida na vida dos mestrandos a partir do segundo ano, depois do cumprimento dos créditos para a maioria, ou seja, a partir do desaparecimento progressivo da sala de aula. O momento de orientação está vinculado ao ato de construção (ou reconstrução) do projeto de pesquisa, a

partir do segundo ano do mestrado, embora isto não tenha sido explicitado diretamente para a maioria dos sujeitos.

Em dezembro de 2004, um dos sujeitos destacou que “[...] é como se tivesse dividido: disciplinas pra cá e orientação para lá, tem essa cisão clara”. Outro complementou, enfatizando a incongruência de se solicitar do aluno o projeto de pesquisa em uma das disciplinas no segundo semestre quando, na verdade, ainda não aconteceram as orientações para que o projeto possa estar pronto. À medida que o grupo tentava desvelar essa contradição da academia, um deles argumentou que talvez exista uma estratégia de não orientar o aluno antes do segundo ano para evitar que ele migre para outro programa de mestrado depois de ter recebido as orientações sobre o projeto de pesquisa.

Então, interpreto que o espaço da falta de orientação foi facilmente preenchido por expectativas, desconfirmações, experiências de não-reciprocidades, angústias e uma sorte de emoções que apareciam de múltiplas formas nos momentos empíricos. A escrita, naquele período, estava centrada na sala de aula e contou, em alguns casos, com o apoio compartilhado entre os próprios colegas, que liam as produções uns dos outros.

Um dos sujeitos, em seu registro de diário, enfatizou o incômodo de perceber nos colegas a perpetuação da falta de orientação durante o primeiro ano do mestrado. Percebeu que, apesar da facilidade de escrita de alguns deles, a maioria “está perdida”, pela falta de interação com o orientador. Não sabem se vão pesquisar o que de fato querem ou escreveram inicialmente, de forma que permanecem

[...] em suspense, na expectativa de novos direcionamentos [...] dorme e acorda com isso na cabeça, e a angústia vai crescendo por essa falta de

encontro com o orientador [...] não sei se isso é fantasioso, mas [...] percebi que o orientador tem mil e uma ocupações e acaba deixando o orientando por último [...] marca e desmarca, não vai, não diz o que quer [...] tem a avaliação da CAPES [...] avalia a adequação do projeto de pesquisa dos alunos com o projeto de pesquisa do orientador [...] a seleção é um tiro no escuro e eles acabam recebendo a gente [...] por exemplo [...] projeto do orientador [...] não tem nada a ver com o que [...] o aluno está querendo pesquisar [...] os orientadores também devem ter um sofrimento [...] vão ter que estudar [...] para poder orientar [...]

As angústias desse sujeito-participante encontram reciprocidade em outro colega que, em julho de 2004, se expressou sobre o desejo de que os orientadores tivessem maior contato com os mestrandos, auxiliando na escolha das disciplinas, principalmente no primeiro ano, em que o aluno não “conhece” a forma de funcionamento da academia. No final daquele ano, o mesmo sujeito produziu um indicador sobre a forma como a idealização da figura do orientador, alimentada pela subjetividade social que constitui o sujeito aderente e subordinado, contribui para que o próprio mestrando legitime a existência da lacuna de orientação. Em novo momento empírico, em setembro de 2004, disse que estava deixando a interação com o orientador acontecer de forma espontânea, pois:

[...] a gente acredita que o orientador sabe o que está fazendo [...] fica nessa expectativa, será que eu tenho [...] que estar já buscando informações [...] se eu começo minha pesquisa no final [...] vou ter que ficar retomando um monte de coisas que poderia estar percebendo nesse momento das disciplinas que eu já estou vivendo. Essa é uma preocupação que eu tenho [...] refazer as leituras [...] eu acho que o projeto e a pesquisa [...] poderia estar sendo desenvolvido no decorrer e não no final.

Em fevereiro de 2005, com o fim das disciplinas obrigatórias, esse mesmo sujeito enfrentou então o impacto da ausência dos colegas, que se somou à falta de contato com o orientador. Disse:

[...] pensava que o orientador ficaria mais próximo [...] me sinto assim [...] muita solidão [...] naquela fase que estava as disciplinas tinha os colegas

[...] neste semestre [...] quero fazer uma disciplina [...] para esbarrar [...] estar próximo dos professores, dos colegas [...] daquele clima, daquele ritmo [...] pois se afastar [...] esse distanciamento vai prejudicar a minha dedicação [...]

Percebo que o mestrando pontua o cenário da sala de aula como uma fonte de aquecimento para sua produção escrita, posto que durante as disciplinas acaba “esbarrando” com professores e orientadores. Além disso, os colegas são pessoas com quem conversar sobre os autores lidos. Com o final do primeiro ano, esse sujeito estava disposto a criar situações para, novamente, “esbarrar” com os orientadores e com os colegas, pois:

[...] é essa possibilidade de estar esbarrando com eles e também é uma forma de me cobrar [...] porque a gente precisa ser cobrado. É isso que talvez o orientador precisa fazer, é cobrar [...] estar mais acompanhando de perto, passo a passo, a gente tem que ir por fases [...] agora é isso, vamos fazer [...] talvez essa seja uma necessidade do meu jeito de funcionar [...] quando você cobra, você está ali mais próximo e não um distanciamento [...]

Destacou em outro momento empírico que o seu lema na academia envolve um posicionamento ativo, ou seja, se o orientador não se aproxima, então ele faz o movimento.

A expressão “esbarrar”, compreendida como um sentido subjetivo produzido no contexto da lacuna de orientação revela um sujeito que decide criar uma situação casual para encontrar com seu orientador e com os colegas, como se o esbarrar fosse quase um acidente, algo não esperado, não planejado, dado que ele não pode assumir de maneira clara e franca sua necessidade de estar com o orientador nesse período. Traduz também um sentimento de um orientando que tem necessidade de apoio para construir-se reflexivo, pesquisador e capaz de anunciar seu pensamento por escrito.

Outro sujeito da pesquisa verbalizou, em maio de 2004, que estava aguardando a possibilidade de se encontrar com o orientador e

[...] afinar esses laços [...] Por enquanto foram apenas dois momentos bem rapidinhos. O orientador comunicou que ia estar muito ocupado esse semestre [...] não ia ter muito tempo para estar falando com a gente, mas [...] qualquer coisa [...] estava disponível a nos atender [...] eu [...] procurei não incomodar [...] tentar resolver pelo meu lado [...]

Em agosto de 2004, esse sujeito ainda se encontrava aguardando

[...] as coisas acontecerem [...] talvez por conta da primeira conversa que [...] teve conosco, dizendo que esse primeiro ano ia deixar a gente bem livre para fazer os trabalhos e acompanhar a disciplina [...] isso tranqüilizou um pouco, não causou uma angústia de estar indo buscando [...]

Outros indicadores confirmam este elemento da subjetividade social na academia que constitui o sujeito aderente, subordinado, passivo, à espera do direcionamento do orientador, ainda que por vezes tente esbarrar com ele:

[...] é como se a gente entrasse na academia sabendo que isso vai acontecer dessa forma [...] quando você se entrega, dá a mão para aquela pessoa e fala: ele vai saber me conduzir [...] a geração dos nossos filhos, essa nova geração, vai dar samba para o orientador. Então, se nós formos ser orientadores dessa geração, nós vamos ter que ir de outro jeito, e vai ser um momento difícil [...]

Em um dos momentos de entrevista individual, em fevereiro de 2005, um dos sujeitos falava sobre sua angústia por ainda não ter escrito o projeto de pesquisa. Perguntei a ele o que era necessário para que começasse a escrever. Sua resposta foi:

Eu não preciso esperar o orientador [...] para começar a escrever, eu sei disso, eu posso buscar, mas eu estou esperando o orientador vir me dar um tranco [...] mas eu poderia começar [...] eu sei perfeitamente qual vai ser a estrutura do trabalho e, se eu tivesse dúvida, eu tenho certeza que o orientador [...] não se recusaria em começar a me orientar. É só buscar, mas eu vou adiando, eu vou adiando, assim como o menino fica esperando a mãe mandá-lo tomar banho. Ele sabe que vai ter que tomar banho, mas

ele espera, ele espera. Se a mãe não mandar, talvez até ele nem tome, durma sem tomar banho e eu não quero dormir sem tomar banho, eu quero [...] terminar o meu tempo com meu banho tomado [...]

Cada vez que pensava sobre o projeto de pesquisa e a dissertação, esse sujeito-participante imaginava seus colegas escrevendo. Por isso, preferiu não estar em contato direto com a academia, algo que lhe faria lembrar da escrita que estava adiando. Ainda que imaginasse o alívio que a escrita produziria, posto que “[...] ficaria livre logo, me daria menos trabalho [...] quando eu tiver o título de mestre, quando eu pensar assim, eu acabei essa etapa [...] agora é só desfrutar do sabor [...] e pensar em doutorado [...]”, na prática, esse mestrando seguia esperando, alimentando-se no tecido social subjetivo da subordinação. Ao mesmo tempo, sofria imaginando um futuro próximo cheio de cobranças, prazos e estresse.

Vejamos alguns indicadores que compõem o tecido social que molda o cenário da orientação: “permanecer em suspense, na expectativa de novos direcionamentos”; “a gente precisa ser cobrada; quando você cobra está próximo e não distante”; “dormir e acordar com isso na cabeça”; “a gente acredita que o orientador sabe o que está fazendo”; “pensava que o orientador ficaria mais próximo”; “eu procurei não incomodar”; “se entregar e dar a mão”; “estou esperando ele vir me dar um tranco”; “é como o menino que fica esperando a mãe mandá-lo tomar banho. Se a mãe não mandar, talvez até ele nem tome”.

Os indicadores produzidos me fazem interpretar as formas através das quais o aluno ouvinte, o sujeito aderente e o observador externo constituídos no confronto com a subjetividade social multifacetada na academia, desde os primeiros momentos em que os mestrandos ingressam no programa, vai se entrecruzando com o sujeito angustiado diante da expectativa (cada vez mais próxima) em relação

ao momento em que tiver que “segurar o touro pelo chifre”, metáfora utilizada por eles em outubro de 2005 para referir-se à escrita do projeto e da dissertação.

Interpreto ainda que certo grau de solidão é fundamental para se entrar em contato com o próprio pensamento, porém os espaços de diálogo e parceria são também constituintes da capacidade reflexiva. Reaparece, então, sob nova roupagem, o questionamento sobre o momento do cronograma do mestrado em que se localiza o diálogo reflexivo do cenário de orientação, o que abre uma nova zona de análise: existe uma conexão entre a sala de aula e o cenário da orientação?

Durante os momentos empíricos, percebi que aqueles sujeitos que freqüentaram o cenário da sala de aula com seus respectivos orientadores no papel de professores tiveram a oportunidade de criar bases para uma interação futura que se guiaria, em alguns casos, com mais chance de empatia e, em outros, com maior prevalência de incompatibilidade. O primeiro fato a se destacar é que o cenário da sala de aula, durante o primeiro ano, supriu, para tais alunos, a necessidade de encontro concreto com a figura do orientador e viabilizou o enfrentamento da imagem idealizada deste. Porém, a angústia provocada por não se abordar a situação do projeto ou da dissertação era sempre retomada. Com o final das disciplinas obrigatórias, e diante do impacto de se perceberem no segundo ano do mestrado, os sentimentos se intensificaram e provocaram uma nova onda de reflexões sobre o cenário da orientação. No último sociodrama, em maio de 2005, as derradeiras interpretações voltaram-se para a constatação de que o cenário da escrita do projeto era, de fato, a primeira alavanca que moveria um encontro mais sistemático entre orientador e mestrando. Com isso, os sujeitos estavam compreendendo que o cenário da sala de aula não poderia estar articulado com o cenário da orientação.

A partir do confronto com os vários indicadores, comecei a me perguntar o que legitimava as práticas descritas nos parágrafos anteriores. O que poderia justificar a falta de entrecruzamento de dois dos cenários mais importantes de produção de conhecimento durante o mestrado: a sala de aula e a orientação? Penso que outros caminhos para ampliar esta reflexão precisam ser buscados para além da justificativa que defende a sala de aula como o momento de amadurecimento dos alunos para se aprofundarem em seus objetos de pesquisa, amadurecimento este que se propõe acontecer fora do contexto da orientação. A sala de aula traz à tona a fértil diversidade teórica e metodológica que existe na academia. Por lá transitam vários vieses teóricos que se complementam, se digladiam, ou mesmo se contradizem, como já foi destacado. O cenário da orientação, por sua vez, revela uma espécie de treinamento ou aperfeiçoamento da forma de um determinado orientador trabalhar, inserida em uma também específica linha de pesquisa. Separar estes dois momentos é, no mínimo, uma tentativa de minimizar o campo tenso que inevitavelmente aconteceria caso o aluno tivesse orientações durante o tempo em que está participando de discussões em sala de aula.

Seguindo essa linha de raciocínio, interpreto que a existência concomitante do cenário da sala de aula e da orientação poderia incitar a prática de alunos colocando em diálogo formas teóricas e metodológicas divergentes. Tal prática poderia não só suscitar a necessidade de orientadores disponíveis para enfrentar a aridez desse terreno, como também incitar a discussão em torno de qual linha e orientador é melhor, revelando um aspecto da subjetividade social acadêmica que, oficialmente, não deve existir. A divergência teórica pode e deve acontecer, porém as formas destrutivas pelas quais elas se manifestam precisam permanecer ocultas.

Em outros momentos da análise interpretativo-construtiva, destaquei que uma das formas da sociedade acadêmica se organizar estava estruturada na prática de se evitar questionamentos, muitas vezes compreendidos como estratégias para derrubar posicionamentos teóricos divergentes, linhas de pesquisa e mesmo pessoas ligadas a eixos epistemológicos distintos.

Percebo que há uma perda enorme ao se separar esses dois cenários e mesmo ao se inibir uma articulação entre os dois. Perde-se a riqueza da sala de aula, ou mesmo supõe-se que não há riqueza nela, salvo nos casos em que mestrandos têm como professores seus próprios orientadores, ou pessoas que revelam afinidade teórica com eles. Para os outros, resta o papel de ouvinte, cabendo-lhes cumprir o que é solicitado e escrever dentro do que é esperado. O cenário da orientação, por sua vez, passa a funcionar como espaço de reafirmação da prática de subordinação, fortalecido por exercícios de reiterações de uma determinada linha de pensamento, uma vez que deixa de fora a possibilidade de interagir com a democracia de idéias que, *a priori*, deveria caracterizar-se como a maior riqueza do cenário social acadêmico. Disso tudo concluí que a maior parte dos questionamentos instigados durante as disciplinas cursadas por esses mestrandos permaneceu sem possibilidade de diálogo com os orientadores, e o inverso também se fez verdade.

A lacuna de orientação no primeiro ano coincide com um período em que os alunos estão conquistando não só conhecimentos objetivos com relação a teorias e metodologias de pesquisa, no cenário da sala de aula, como também sobre a organização mais subjetiva da academia. Na presente pesquisa, essa lacuna produziu grande expectativa em torno da realização do projeto e do ritmo que os

sujeitos-mestrandos teriam que desenvolver no final do segundo ano para terminar sua dissertação a tempo.

Um dos sujeitos enfatizou, em dezembro de 2004, que o fato de não saber até que ponto se desviará de seu projeto inicial provoca insegurança com relação à possibilidade de pesquisar algo que o agrade de fato. Questionou o quanto o aproveitamento do primeiro ano do mestrado seria diferente se as orientações fossem concomitantes e o projeto fosse reelaborado nesse período. Indagou, ainda, sobre os efeitos dessa falta de orientação no segundo ano, imaginando que terá que pesquisar e escrever pressionado pelo tempo. Justificou que “[...] como eu não sei o que vou pesquisar [...] não adiantava eu ir a campo [...] fica aquele pé atrás: será que eu vou conseguir tudo o que eu precisava ou tudo o que um mestrado podia me oferecer?”.

Em fevereiro de 2005, reencontrei-me com um dos sujeitos que vivenciou uma nova escolha de orientador. Percebi que, apesar da mudança, existia uma forte semelhança entre o seu relato e os dos outros colegas. Ainda se encontrava angustiado pela falta de orientação, pelo fato de o projeto de pesquisa ainda não ter sido construído e pela fantasia de ser o único sujeito a estar tão atrasado. Seu relato reafirmou outros indicadores já explicitados:

[...] eu sei que vai chegar um momento que o orientador [...] vai me puxar, vai me dar um aperto e vai falar: “Eu quero isso, isso e isso para tal tempo [...]”. Eu não sei se eu vou estar preparado para ser apertado no momento em que o orientador quiser [...] tenho receio disso [...] se eu tivesse sido apertado o semestre passado, eu pirava, porque eu pirei por muito menos [...] mas também se deixa só para apertar de uma vez só, eu não sei se eu vou ter tempo para render [...]

Um outro sujeito teve um único momento com o orientador durante o primeiro ano da pesquisa e, nesse tempo, não conseguiu escrever nada que de fato lhe

provocasse sentimento de orgulho pela produção feita. Naquele encontro, percebeu-se com angústia, pois identificou que o orientador tinha grandes expectativas sobre a facilidade que teria em produzir de forma mais independente e no menor prazo possível. Para esse sujeito, o mestrado foi progressivamente denunciando uma sensação traduzida pela cena de uma pessoa “afogando-se em vitórias”. O que dizer de um contexto social subjetivo que produz tanto o sentido de vitória quanto o de afogar-se nelas? O que refletir sobre esse tecido social que produz indicadores que envolvem a expectativa de ser “puxado, apertado”, o “receio de pirar”, o “não saber se vai ter tempo de render”, o “pisar em ovos”, o “dormir e acordar com isso na cabeça”? Trata-se de um tecido que vai moldando uma angústia que, em alguns casos, se confirmará como interferência decisiva na escrita dos mestrados, podendo, inclusive, ser um dos elementos capazes de provocar a desistência da pós-graduação.

Outro sujeito se referiu a cenas que imaginava estar em seu futuro, como mestrando, no último semestre na academia. Disse que tinha receio de não poder parar sua vida para escrever uma dissertação com qualidade e dentro do prazo em tão pouco tempo:

[...] eu ficava vendo o povo falando de produzir em seis meses e para mim isso seria impossível porque eu preciso trabalhar [...] e para fazer da forma como eles fazem eu teria que parar de trabalhar e ficar por conta [...] e todos os encontros com o orientador foram forçados [...] encontros de dez, quinze minutos que não acrescentaram em nada, que acabaram sendo encontros informais [...]

Dois dos sujeitos da pesquisa disseram, por intermédio de expressões verbais e escritas, que experimentaram a ausência de orientação durante o primeiro ano com alívio, já que uma vez sem orientações, também estariam livres de pressões extras por outras produções que não fossem aquelas das próprias disciplinas.

Entretanto, mesmo esses sujeitos, em maio de 2005 manifestaram-se envolvidos em alto grau de ansiedade diante do impacto do tempo do mestrado que já havia se passado sem contato com o orientador.

A descrição do parágrafo anterior abre outra zona de reflexão no contexto do cenário da orientação: os efeitos produzidos pelas situações de congruência e de incongruência na dupla de orientação.

Um dos participantes dramatizou uma cena em agosto de 2004 sobre os efeitos da incompatibilidade teórica e de estilo pessoal. Destacou a dificuldade em compreender a desorganização de orientadores que não determinam prazos e não cobram produções, deixando o mestrando “solto” nesse universo de múltiplos compromissos em que as pessoas do mundo contemporâneo sempre estão envolvidas.

[...] o orientador me falou que não ia me cobrar nada [...] mas como é que a gente constrói uma relação com o aluno sem cobrança? Tudo é urgente, tudo é para ontem [...] Se o professor não marca uma data, é tanta leitura, é tanta escrita, você vai divagando e aí já passou o tempo [...]

Esse indicador reapareceu de muitas formas, tanto em outros sujeitos como em outros momentos empíricos. Percebo, então, que a aparente calma, produzida por esta forma de não-interação com o orientador, que se caracteriza durante o primeiro ano da academia e mesmo nos meses iniciais do segundo ano, é acompanhada por momentos de intensa angústia “[...] para se correr atrás do tempo que se perdeu [...]”. O sentimento de peso por “estar atrasado nas produções e leituras” foi registrado por oito dos sujeitos pesquisados, e estava associado a expressões que utilizavam a palavra “bloqueio” com a escrita. Quatro dos sujeitos pesquisados utilizaram esta palavra em diferentes momentos empíricos, dois deles sintetizando expressões tais como “incompetência escritora”, “incompetência para

escrever”, “escrita travada”, “bloqueio na escrita”. Um dos sujeitos afirmou em dezembro de 2004:

[...] estou precisando de uma pessoa que acredita no meu objeto. Eu creio que é isso [...] o orientador aceita o meu objeto mas [...] isso tem me angustiado [...] eu estou ficando perdido [...] minha escrita está travada [...] não sei o que eu quero escrever [...]

Ao mesmo tempo, identifiquei formas buscadas pelos mestrandos para enfrentar as emoções que a escrita na academia provocava: a procura por orientações paralelas, fora da academia ou mesmo por colegas que desempenhassem o papel de interlocutores; a tentativa de acalmarem-se escutando os relatos semelhantes de seus colegas; o movimento de tentar acabar o mais rápido possível com o mestrado para “estarem livres”; a decisão de não se envolverem com as questões subjetivas da academia (o observador externo); o exercício de contar cada vez mais consigo mesmo.

Um dos sujeitos-participantes protagonizou uma situação de incompatibilidade recíproca no cenário da orientação. Havia uma incongruência não só no que diz respeito ao interesse de pesquisa, linha teórica e metodológica, como também no campo pessoal. Esse participante dramatizou uma situação em que tentava se aproximar do orientador, sentar ao seu lado aproveitando o espaço da sala de aula, porém não conseguia entabular diálogo. Em sua cena, fazia movimentos de ir e vir em direção à figura do orientador que estava imaginariamente em pé em cima de um banco. Nesse mesmo momento, um outro elemento do grupo, subiu no banco, espontaneamente, olhou para o colega e perguntou: “o que eu quero que você pesquise? [...] Pense bem. O que eu quero que você pesquise? [...] O que eu quero que você queira?”. O grupo sentiu a tensão traduzida pela cena e cada um fez brincadeiras tentando administrar o momento. Começaram a falar sobre situações

de monólogos envolvendo a dupla de orientação, evidências da incompatibilidade entre a forma de um e de outro funcionar. Por certo que o contexto objetivo da cena também denunciava a tentativa do orientador em descobrir uma reciprocidade entre o interesse de pesquisa do orientando e sua linha de pesquisa.

Um dos participantes estruturou uma cena sobre a dupla de orientação que pode auxiliar na reflexão proposta no parágrafo anterior; a dramatização envolvia uma situação de queda de braço:

[...] o orientador quer mudar meu objeto de estudo e eu bato o pé que não quero e agora eu estou rebelde, eu não estou lendo [...] o orientador já mudou o rumo umas duas vezes [...] tem sentido a sensação de perda [...] está percebendo que vai chegar um ponto em que eu vou bater o pé e pronto, acabou, estou em busca de um outro orientador [...] vejo que a relação tranqüila é um paliativo [...] estou percebendo que não há esta orientação [...] isto me angustiou muito [...] e o objeto não vem de encontro com o do orientador [...] estou numa linha de pesquisa que eu nem sei [...] estou nessa angústia [...] minha maior dificuldade de resolver isso é que eu tenho muito medo de ferir as pessoas e aí eu vou me ferindo [...]

Outro colega complementou a reflexão destacando o quanto essa queda de braço assume formas sutis:

[...] uma coisa é bem certa: não dá para a gente falar sobre o que quer [...] eu vou ter que me adequar ao orientador. Eles têm as linhas de pesquisa deles [...] fica parecendo que eles estão deixando para o momento final para poder te puxar. Vai te levando [...] levando. Não, agora você pega esse autor aqui que eu gosto [...] vamos enquadrar o pensamento dentro dele. Então, isso é um joguinho, a gente faz de conta que não sabe, que está tudo bem [...] acho que você tenta se adaptar, mas sofre muito [...]

Um outro mestrando propôs uma cena que revelou o impasse entre o interesse inicial de pesquisa do mestrando e o do orientador. Concretizava a imagem de um sujeito em uma camisa de força simbolizando o orientador e mesmo a teoria na qual ele deve se encaixar:

[...] você cede um pouco, depois resiste, cede, resiste, aí chega um momento que você já não se vê mais ali, uma crise mesmo de identidade nesse processo todo [...] então, vou fazer por fazer [...] perdeu-se o nexo com a sua história de vida [...]

Os estudos na área de sociometria mostram que, nos casos em que há reciprocidade dentro de um critério relevante para a relação, a parceria se encaminha de forma mais tranqüila. Mesmo nas situações em que há reciprocidade de rejeição, a finalização da parceria é aceita com maior tranqüilidade pelos componentes da dupla. Dos três sujeitos que realizaram troca de orientador, dois deles descreveram várias cenas em que quanto maior era o esforço por encaixe, mais perceptível era a incongruência e mais dificultada a saída. O terceiro sujeito experimentou rejeição recíproca, o que facilitou a troca de orientador.

Um desses sujeitos-mestrandos compartilhou com o grupo as emoções que permeiam um cenário de orientação marcado pela incongruência. Para esse sujeito, estava claro que o processo de orientação passava por um clima afetivo que fosse capaz de tranqüilizá-lo, e um orientador capaz de sinalizar as etapas a serem cumpridas, interessar-se por sua escrita e acompanhar a construção do pensamento. Sem essas etapas, a solidão no cenário da orientação poderia dificultar sua capacidade de reflexão e de escrita. Em outubro de 2004, compartilhou com o grupo a complexidade envolvida na troca de orientador, algo que esbarrou na percepção adequada dos “problemas políticos e das linhas de pesquisa”. Na nova parceira buscada, o protagonista em questão se sentiu acolhido quando o orientador interessou-se por saber a forma como estudava e o seu processo da escrita, sugerindo-lhe modificações.

Enquanto esse sujeito-participante mostrava ao grupo suas idas e voltas, outro tentou caracterizar o desencontro metodológico vivido com o orientador, algo

que se intensificou durante o contato com outros professores nas disciplinas cursadas e nos corredores da academia. Apesar do esforço empreendido pelo orientador oficial para articular a metodologia que dominava com o que o mestrando queria pesquisar, e ainda que houvesse uma ligação afetiva entre ambos, a possibilidade de uma outra escolha, agora como protagonista e portador de um conhecimento mais concreto sobre a academia, foi intensificando-se nesse sujeito. O grupo trouxe novamente indicadores sobre a complexidade de se empreender troca de orientador, ainda que essa possibilidade seja assegurada pelo programa.

[...] a gente vê que algumas coisas ficam claras [...] há uma luta de poder [...] uma guerra travada de poder: eu não posso perder fulano, não posso arrebanhar aquele ali [...] é uma briga de poder [...] o fato de eu sair do fulano e passar para o ciclano é como se o ciclano está me tirando um orientando [...] a gente vê toda uma briga interna [...]

Ao tentar montar essa estrutura interna, com suas implicações, o grupo mostrou como vai sendo construído esse conhecimento subjetivo sobre os valores de mercado das teorias na academia, o *status* do orientador e o possível impacto social das dissertações. Isto provoca emoções diferenciadas em cada mestrando e, conseqüentemente, entre eles enquanto colegas. Um dos integrantes denunciou a existência da fantasia que em um ou outro momento se forma no imaginário dos mestrandos: “[...] como seria se eu fosse orientado por um nome de peso [...] são pessoas de nome, te ajudam profissionalmente [...] então, isso pesa também [...]”. Em alguns casos, a própria rede social (particular) do mestrando o incita a estar com um outro orientador, avaliado como uma pessoa de maior projeção social.

Ora, uma análise sociométrica parte do princípio de que, para se investigar uma determinada estrutura social de uma comunidade, deve-se articular seu contexto físico com as inter-relações que lá acontecem. Inter-relações são movimentos iniciados a partir de escolhas e estas, por sua vez, segundo Moreno

(1992), são processos psicossociais em primeira ordem e não-naturais. As escolhas estão em íntima articulação com as correntes psicológicas, que são poderosos influenciadores na organização de uma comunidade. Na sociedade acadêmica, existe uma verdadeira teia de correntes psicológicas sobre o valor de cada linha de pesquisa e a forma de cada orientador se posicionar. São mensagens que circulam através das redes de relações e que são constituídas pelos próprios sujeitos que lá atuam. Elas se articulam com a experiência concreta vivida na dupla de orientação, de maneira que vão sendo reformuladas continuamente. Apesar disso, têm o poder de impactar os grupos de mestrandos que ingressam na academia ano após ano.

Colocando em diálogo ativo os vários indicadores, começo a pensar sobre a tensão envolvida em situações em que o sujeito pode escolher orientadores ou mesmo refazer sua escolha depois de um período de experiência concreta de uma determinada dupla de orientação. As duas situações acabariam por legitimar o fato de que uns orientadores seriam mais escolhidos do que outros. Talvez existissem orientadores que não fossem escolhidos. A reflexão relevante é que esse processo silencioso de resguardar a destinação é constituído e seguramente constitui, através de um movimento recursivo, novamente o tecido social subjetivo em que se alimenta o sujeito subordinado. A tensão que se molda a partir deste valor que diz que é preciso subordinar-se ao orientador, independentemente do grau de incongruência experimentado na relação, se articula, em alguns casos, de forma bastante negativa no mestrando, interferindo inclusive em sua escrita.

Um outro protagonista de situação de incongruência na dupla de orientação descreveu o movimento de mudar de orientador através da cena de alguém “pisando em ovos”. Nesse caso, é preciso “[...] saber exatamente qual pedrinha pisar para não confundir pedra com ovo [...] ir tateando [...] até sentir uma abertura [...]”. A

habilidade requerida é a de não deixar o novo orientador em situação delicada com o antigo. Na verdade, esse sujeito compreendeu que o ônus total da decisão deveria recair somente sobre seus ombros, uma vez que a decisão de mudança partiu dele. Outros mestrandos complementaram a cena destacando que o “pisar em ovos” denunciava também algum tipo de “abalo” na imagem do mestrando e dos orientadores envolvidos na situação de troca de orientador.

Interpretando os indicadores até agora apresentados, proponho duas questões relacionando mestrandos, orientadores e sociedade acadêmica. Primeiro, destaco que, se por um lado os sujeitos-mestrandos colocam-se em posição de subordinação, de espera, de passividade em relação ao orientador, por outro questionam a forma autoritária com a qual, às vezes, o orientador se manifesta para determinar qual será o objeto de pesquisa e qual metodologia deverá ser utilizada. Em segundo lugar, se por um lado existe a atitude não-verbal de orientadores à espera de mestrandos que caminhem de forma mais independente, capazes de elaborar escrita mais autônoma (no sentido de não se colocarem à espera de pressões ou de determinações do orientador), por outro lado estabelecem, desde o início, uma prática de não-comunicação, que propicia exatamente a atitude de espera por orientações, cobranças e pressões. Ora, essa comunicação clara só pode ser viabilizada quando se confrontam as múltiplas faces da subjetividade social na academia no que se refere à interação mestrando *versus* orientador. São situações envolvendo várias relações complementares: mestrandos passivos e orientadores autoritários; mestrandos angustiados e orientadores ausentes; mestrandos ansiosos e orientadores preocupados; mestrandos desistentes e orientadores abandonantes; mestrandos ativos e orientadores participativos; mestrandos produtivos e orientadores confirmadores, entre outros.

O parágrafo anterior me faz afirmar que, para compreender o papel da sociedade acadêmica na constituição subjetiva dos sujeitos-mestrandos e, mais ainda, as nuances do tecido social subjetivo que molda a escrita na pós-graduação, é preciso caminhar além dos discursos oficiais na academia. Os discursos que descrevem uma prática de democracia de idéias, de orientação sistematizada e de reflexão em sala de aula e mesmo de acolhida da subjetividade de todos aqueles que de lá fazem parte, sejam mestrandos, orientadores, professores ou coordenadores, precisam ser confrontados com a realidade subjetiva não-oficial que envolve os contextos da sala de aula e da orientação, os quais compõem o cenário social da academia.

Um outro sujeito-participante auxiliou em uma última análise pertinente a esta parte da dissertação. Esse mestrando ingressou na academia com um tema de pesquisa bem definido e decidido a trazer o orientador para seu tema. Ele conseguiu fazer isso. Em entrevista individual, no segundo semestre de 2004, disse que se sentia no começo de uma caminhada e que percebia o esforço mútuo da dupla de orientação para desenvolver afinidade. Em vários dos registros nos diários de mestrando se referiu às idas e vindas que teve com o orientador, seus receios e dificuldades. Entretanto, destacou, já no primeiro ano do mestrado, o prazer de ir a campo e de buscar cada vez mais apoio em grupos de estudo e em disciplinas que insistia em cursar, mesmo quando terminou aquelas obrigatórias. Esse participante estava convencido de que tinha algo a dizer. Buscou e encontrou no cenário da orientação espaço para seus movimentos. Aos poucos, delineou-se uma congruência de escolha na dupla de orientação.

Esse sujeito tensionou produtivamente o grupo desta pesquisa. Em todos os momentos empíricos, os indicadores mostravam a forma mais autônoma e

independente com a qual decidiu contar para a realização do mestrado. Em sua história particular, o mestrado confirmou-se como grande conquista pessoal, de forma que ingressou na academia com a disposição de não “permitir” que nada prejudicasse o seu objetivo. Recebeu conselhos de amigos para não confiar nas relações que aconteciam naquele ambiente, para voltar-se sempre mais para seus próprios recursos. Penso que isso foi determinante na forma como lidou com a subjetividade social na academia, pois:

[...] a gente está ali por tão pouco tempo [...] e eu tenho as cobranças também [...] o trabalho que eu estou procurando desenvolver [...] de campo [...] então, as minhas preocupações vão se voltando para isso e [...] eu vejo essas questões, mas não estou me consumindo com elas não [...] é que eu me vejo como alguém que está passando por ali [...] então, a gente se depara com essas situações, lamenta delas estarem acontecendo, mas não vejo em mim essa capacidade, ou essa possibilidade em mim de alterar o que existe ali [...] me dá a impressão de que existem coisas muito mais consolidadas lá dentro e que teria que partir de dentro do próprio universo acadêmico, das pessoas que estão de forma mais permanente lá propor as discussões e procurar refletir sobre essas questões que estão acontecendo lá dentro [...] essa foi a regra estabelecida que já estava lá pronta [...]

Ora, o sujeito que se vê como alguém que está “passando por ali” não deixa de ser uma derivação do observador externo. Ele não se “consume” na interação com o tecido social subjetivo que molda as ações e interações na academia. Ele se “lamenta”, porém não vê em si mesmo a “capacidade, a possibilidade” de alterar tais situações. Empreende sua pesquisa com o mais alto comprometimento, algo que lhe dá um grande mérito. Identificou que ele e seu orientador “jogam no mesmo time”. Essa percepção alimentou um sentimento de proteção, uma idéia de que o orientador o queria por perto e, no momento certo, o chamaria para caminhar ao seu lado.

Ora, me pareceu que os indicadores produzidos destacaram as formas como a sociedade acadêmica, especificamente no cenário da orientação, se organiza não só em torno das pressões objetivas da CAPES e das políticas educacionais, mas também em torno de pessoas (orientadores e mestrandos) envolvidas em muitas atividades e compromissos. Sujeitos que empreendem suas ações e interações em um contexto social que acolhe e incentiva tanto o sujeito reflexivo e autônomo quanto o sujeito subordinado, observador externo.

Diante de tantos indicadores, comecei a me perguntar se o que encontrei nos momentos empíricos seria diferente em um programa de mestrado em que os sujeitos escolhessem livremente seus orientadores e vice-versa. Perguntei-me também se haveria maior probabilidade de ajustamentos criativos nessa importante parceria caso não houvesse a destinação inicial.

Por certo que uma escolha que tenha como base critérios sociométricos mais bem definidos, tal qual apontei no início da discussão sobre o cenário da orientação, poderia minimizar as possibilidades de incongruência na estruturação desse vínculo. Porém, é o próprio desenrolar da interação que suscitará maiores ou menores necessidades de redefinições na parceria. A categoria de sentidos subjetivos, desenvolvida por González Rey (1997), auxiliou na presente colocação, posto que os sentidos permanentemente se refazem nas interações, independentemente do esforço racional dos sujeitos envolvidos e dos critérios oficiais e conscientes que determinaram a escolha. O grau de tensão produtiva que emergirá no cenário de orientação está em íntima conexão com o processo de constituição dos sentidos subjetivos. Isso coloca em foco, novamente, as categorias de subjetividade social e individual.

No entanto, acompanhando o fluxo dos indicadores, percebi que a inexistência de uma escolha inicial traz uma tensão que é acompanhada pela fantasia sobre os efeitos de uma real escolha. Alguns sujeitos se recusaram a ficar somente na fantasia e empreenderam seus movimentos, arcando com a ambivalência inicial, o medo da retaliação, a sensação de pisar em ovos e todo o ônus de se fazer sujeito. Obviamente, as tensões não deixaram de existir depois da mudança, porém o esforço para o ajustamento pareceu ser assumido com mais leveza e maturidade. Outros, entretanto, permaneceram em interações improdutivas, debatendo-se com a falta de afinidade e de produtividade do vínculo. São pessoas que se sentem presas às relações que lhes foram destinadas. Por certo que restam aqueles mestrandos que são surpreendidos com uma fértil parceria. A interpretação final apontou para a existência de uma complexidade real na estruturação do cenário de orientação. É por tal motivo que investigar as forças sociopsicológicas por um lado, e a subjetividade social por outro, pode ampliar a possibilidade de reflexão sobre as formas de organização da sociedade acadêmica e o impacto delas na constituição dos sujeitos-mestrandos e de sua capacidade de escrita. Para tanto, é ainda fundamental constatar a inserção do terceiro cenário, que envolve a vida privada do mestrando.

4.3 A vida privada do mestrando

À medida que fui caminhando nos momentos empíricos, percebi que existia um terceiro contexto que se articulava todo o tempo com o cenário social da academia: era a vida privada de cada um que emergia, salientando novas emoções

diante dos confrontos inevitáveis com a subjetividade social na academia. As famílias de origem dos sujeitos se fizeram presentes nos sociodramas e nas entrevistas, por meio da emoção que, volta e meia, quebrava o *script* oficial que usualmente rege as relações e invadia a cena. As famílias atuais também eram lembradas, revelando a complexidade do momento vivido por sujeitos que resolvem cursar uma pós-graduação. As queixas maiores circularam em torno da demanda de tempo e de dinheiro que implica o mestrado. As dificuldades vividas por eles solicitavam cada vez mais que funcionassem como sujeitos fortes, capazes de superar todos os embates inerentes à escolha que fizeram.

Um dos sujeitos compartilhou com o grupo sobre as tentativas de entrar para a academia e sobre o medo que sentiu de não passar na prova do mestrado. Disse que, apesar de se sentir preparado, sempre aparecia “aquele medinho [...] é como se [...] ainda não me sentisse capaz de pertencer àquele meio”. Depois de ingressar no mestrado, passou a sentir receio de não ser capaz de produzir dentro dos prazos e do nível de expectativa de professores e orientadores; na verdade, dentro de seu próprio nível de expectativa. O medo de não ter a capacidade, de decepcionar a si próprio e ao orientador; o medo de não ser suficientemente bom... Ora, sabemos que o medo instiga tanto um personagem corajoso e forte o bastante para superar todas as provações e os desafios como aquele que desiste por não acreditar ser capaz de se superar. Outro sujeito compartilhou, em um momento empírico:

[...] as pessoas me olham, sabe? Eu pareço ser tão seguro, tão inteligente [...] dominador do meu espaço [...] e isso pesa, sabe? Mas, por um lado eu acho bom, porque foi algo que eu construí, e foi desde criança [...] essa imagem [...] não errar, refletir sempre [...] estudar [...] não queria contar meus problemas para todo mundo [...] e isso vai explodindo aqui dentro.

À medida que o grupo desenvolveu maior intimidade, esses elementos mais escondidos do papel de mestrando racional e forte foram emergindo, revelando os

sentidos produzidos diante do tecido social acadêmico. Passaram a destacar um pouco mais suas vidas pessoais, as famílias, o cotidiano de cada um. Percebo que isso enriqueceu a pesquisa, pois me permitiu entrar no terreno da vida pessoal na academia. Interpretei que o grupo amadureceu ao tentar se colocar no lugar dos professores, orientadores e colegas. O mais relevante a se destacar é que, ao assumir que todos têm uma vida particular na academia, não são deuses, os mestrandos saíram mais fortalecidos como humanos.

Dos nove sujeitos que participaram da pesquisa, sete já estavam com novas configurações familiares; no entanto, nas famílias de origem trazidas por eles, geralmente existia uma espécie de falta de compreensão sobre o que envolvia o mestrado, não sabiam mesmo qual o sentido em estudar tanto, em permanecer “indo à escola” depois de adultos. Um dos mestrandos expressou:

[...] eu moro [...] só [...] para eles não faz sentido isso, eu me matar de estudar [...] eles me perguntam: porque você não faz um concurso no TRE? Eu digo, porque [...] eu não sinto vontade [...] nem vontade de tentar eu tenho, mesmo que sejam 5 mil reais [...]

Disse que em sua família existe uma pergunta central: “[...] para que serve o mestrado, vai ganhar dinheiro?” Apesar de acharem “bonita” a idéia de mestrado, não compreendem “[...] pra que esse sofrimento todo [...] ficar nervoso, ficar agitado [...] você tem prazos [...]”. Quanto aos amigos, esse mesmo participante enfatiza que existe uma valorização, um *status* em ser mestrando, mas também certa cobrança pela maior impossibilidade de freqüentar os mesmos compromissos sociais de antes.

Outro sujeito compartilhou que o mestrado não tinha muita importância para sua família de origem, ainda que em sua cidade natal seja tratado com orgulho, pois são poucos os “filhos da cidade” que são mestres.

[...] é mais um fetiche meu [...] eles não têm nem noção do que eu faço [...] não tem nem noção do limite do que é e não é [...] até hoje me perguntam como é esse curso [...] no máximo me perguntam como é que está lá na escola, se está bom [...] para eles eu fiquei sendo aquele que gosta de estudar, mas não faz diferença se é mestrado, doutorado ou se é graduação [...]

Quando analiso o cenário das famílias atuais dos sujeitos casados percebo que existe uma compreensão maior sobre o mestrado, que passa a não ter somente o valor de *status*. Do total de sete participantes casados, dois têm cônjuges mestres e dois têm cônjuges cursando uma pós-graduação. Para essas famílias, o investimento no mestrado traz grande expectativa de retorno. São muitos os projetos adiados em função da pós-graduação. Em vários momentos empíricos emerge a realidade de sujeitos envolvidos no desafio de conciliar os compromissos de trabalho, as exigências do mestrado e as limitações concretas de tempo:

[...] não tenho nem previsão de tempo, de ter espaço para escrever [...] quero fazer antes de julho (de 2005), mas não sei [...] em função das despesas familiares, eu tive que aceitar outro convite de trabalho [...] aí você não consegue ter tempo para produzir, porque você tem que ter tempo [...] estar bem [...] para você conseguir operacionalizar a escrita [...]

Interagindo com o cenário da vida privada do mestrando, que se manifestava na sala de aula e na orientação, encontrei outra categoria (além da questão financeira) que aparecia em quase todos os momentos empíricos: a categoria tempo. O tempo é uma dimensão inevitável na vida do homem moderno. Ele atravessa a academia e se instala de maneira crucial na vida de mestrandos, orientadores, professores e coordenadores. O tempo para ler, escrever, publicar, orientar, trabalhar, estar com as pessoas de sua vida privada. Um dos sujeitos descreveu: “[...] de início, li primeiro os livros para depois fazer alguma anotação; depois percebi que teria que ler já diante do computador, pois o que quer que lesse, não conseguiria ler de novo no momento da escrita”. Outro enfatizou:

[...] a gente cansa e fica cansado. É um excesso de atividade que a gente tem que dar conta [...] todo mundo cobrando [...] mas a gente vai empurrando [...] as datas [...] (choro) ter lutado para entrar e depois não ter o tempo para poder se dedicar como a gente queria [...] nos meus mínimos minutinhos eu estou fazendo qualquer coisa que seja [...] rolando cambalhota com os filhos [...] cada momento muito intensamente, para estar tentando poder chegar perto.

Diante das pressões envolvendo a questão de tempo, um dos sujeitos percebeu em um dos sociodramas a existência de uma pergunta que os mestrados não gostavam de se fazer, mas que em muitos momentos invadia a experiência: “É uma turbulência de sentimentos: sofrimento, dor. De repente, eu comecei a pensar: será que é isso que eu quero? Mas, ao mesmo tempo, são tantas coisas que eu sinto que são mais urgentes [...] mais importantes [...] (choro)”. Outro participante afirmou sentir-se um turista na própria casa e agradeceu por não ter filhos, pois sente que seriam bastante prejudicados. Enfatizou que é também uma espécie de turista na turma de mestrado, já que não tem tempo para desenvolver vínculos de intimidade com os colegas.

Um dos mestrados escreveu em seu diário: “[...] pais, irmãos, irmãs, filhos, cônjuge, todos te cobram. Amigos que você vai deixando, que você vai priorizando outro caminho. Não é fácil lidar com isso tudo [...]”. Outro foi mais racional, porém revelou o mesmo tema: “[...] há muita coisa para ser feita; preciso tomar cuidado e administrar bem o meu tempo e a minha vida”. Quinze dias depois, voltou a escrever sobre as providências que precisava tomar, tais como estudar inglês, fazer relatórios, leituras e mesmo escrever no diário, enfatizando: “[...] tenho que administrar bem o meu tempo [...]”. Registrou ainda que, ao observar seus colegas sempre apressados e preocupados, sente-se no dever de se preocupar e de cumprir os prazos que imagina que eles estão cumprindo. Um outro participante escreveu no diário:

[...] tem uma semana. Como é que eu vou pegar dois livros em uma semana? Um autor novo, incorporar todo o pensamento dele, encaixar em um artigo, produzir um bom artigo que vai servir de base para o meu projeto de pesquisa [...] Com esse tempo, não é possível fazer isso, com essa dificuldade que eu tenho [...].

O tema do tempo no cenário social da pós-graduação e na vida privada de mestrandos se articula decisivamente com a questão da escrita. Em maio de 2005, realizei um sociodrama com o intuito de investigar especificamente o tecido social subjetivo que molda a escrita dos mestrandos. Em minha análise, a escrita era uma espécie de palco que abrigava o encontro e o confronto entre a subjetividade individual e social. Investigar o tema da escrita no final do terceiro semestre de contato com a academia fez com que emergissem angústias em níveis diferentes em relação ao que ocorreu no primeiro ano, contexto totalmente tomado pelas exigências das disciplinas. Os mestrandos estavam mais ansiosos em relação à definição do projeto de pesquisa e à possibilidade de ir a campo mais rapidamente.

Tal qual no primeiro sociodrama, realizado em agosto de 2004, depois que todos os sujeitos chegaram, pedi que subissem uma escada que levava ao segundo andar da clínica e que, a cada degrau alcançado, se imaginassem entrando no cenário social da pós-graduação. Quando finalizassem as escadas, encontrariam uma porta na qual estava escrito “cenário social acadêmico”. O ambiente (trata-se de um mini-auditório) tinha sido previamente preparado, de forma que frases que os próprios sujeitos haviam produzido ao longo dos diversos momentos empíricos anteriores tinham sido digitadas e estavam coladas nas paredes. As frases estavam sem autoria. Pedi que andassem pela sala e lessem o que estava escrito, prestando atenção nas emoções que se constituíam. Considerei esta etapa como aquecimento específico do sociodrama. Após isso, pedi que eles conversassem sobre a experiência e montassem imagens ou cenas que pudessem traduzir a relação entre

a academia e a escrita de cada um deles. Expliquei que essa escrita não dizia respeito exclusivamente à dissertação, pois sabia que a maioria ainda não estava lidando diretamente com ela, nem mesmo com o próprio projeto de pesquisa. Adiantei que estava me referindo a todos aqueles exercícios de escrita que estavam preparando e aquecendo cada um deles para o momento da dissertação.

Durante a dramatização, várias cenas foram montadas: o primeiro sujeito construiu uma cena de uma pessoa em posição fetal, precisando viver uma pressão para que o potencial se transformasse em ato e a escrita pudesse “nascer”; o segundo revelou ao grupo a imagem de um sujeito estático, pressionando com as mãos a região da cabeça. Percebi que havia uma tensão registrada em seu punho e pedi que ele tentasse imaginar o que aquela tensão estava expressando. Pedi que traduzisse em palavras, fazendo um solilóquio, ou seja, pensasse em voz alta. Ele disse que havia um peso vindo de várias fontes: as pressões do orientador, o tema a ser pesquisado, a história pessoal, a expectativa e a cobrança das pessoas da família e dos amigos sobre o mestrado e os outros projetos de vida que estavam “parados”.

Uma terceira cena deixou entrever uma pessoa debruçada sobre livros com as costas bastante curvadas. Pedi ao mestrando que intensificasse a postura corporal assumida deixando aparecer uma emoção. Foi então que expressou:

[...] se não estiver debruçado mesmo, não sai [...] minhas costas doendo, vontade de sair, mas eu tenho que estar aqui [...] é algo que eu sei que é essencial para esse projeto, que eu tenho de terminar o mestrado [...] se eu não me debruçar, empenho [...] não termino [...] é um peso muito grande, o peso de estar tendo que buscar o seu problema de pesquisa [...] nesse projeto que você assumiu e você se cobra terminar [...] é uma oportunidade, um desafio profissional [...] cada um tem um projeto de vida profissional e esse projeto faz parte do nosso projeto de vida com a família [...] isso não sai da minha cabeça.

Outro participante da pesquisa se identificou com o conteúdo trazido pelo terceiro sujeito e fez, em seguida, uma seqüência de cenas: a primeira mostrava um “cantinho” de sua casa, “debruçado, lendo bastante [...]”; a segunda mostrava que, com o passar do tempo, o “cantinho” não era suficiente, sendo necessária uma mesa maior; depois da mesa, veio a sala com uma estante; posteriormente, uma nova estante, que estava na garagem da casa, foi agregada a esta sala; mais à frente, descreveu papel e livros em todo o espaço da casa

[...] porque é coisa demais que você monta no teu cenário, que você monta para escrever [...] mas, ao mesmo tempo, eu estou escrevendo o projeto e [...] levo para o orientador [...] e [...] me manda de volta [...] são outras leituras, outras coisas, que eu estou buscando e [...] tem que ser em outra mesa [...] começo a juntar um monte de coisa e tem que ser em outro canto, então o que era um cantinho [...] eu tenho uma meia dúzia de pastas, cada pasta pra um momento diferente [...] tenho comprado muitos livros [...] e a mesa está cheia de papéis sobrepostos, mas estão bem organizados e [...] tem uma estantezinha, que a mesinha do computador não estava cabendo, aí eu consegui uma estante [...] mas isso não é a primeira estante, tem duas outras [...] eu tenho uma meia dúzia de estantes [...] tem horas que eu tenho que pegar coisas lá em cima [...] mas são tantos papéis [...]

Nesse momento, o grupo se agitou novamente. Percebi do que falavam as cenas: de como o mestrado invadia os espaços da vida particular de cada um deles.

Identifiquei, ainda, que as cenas desse último participante, de fato, estavam focalizadas na idéia de movimento e produtividade e tinham como centro um sujeito-mestrando pesquisando e escrevendo. Percebi claramente que o grupo ficou alterado diante da produtividade da cena do colega. Outra cena emergiu espontaneamente do movimento emocional do grupo naquele momento: se colocaram como sujeitos correndo “atrás das perdas” para suprir os prazos. No centro estava um grande relógio imaginário. Disseram de dentro da cena que a

emoção predominante não era mais de vitória por terem ingressado na academia, mas sim de angústia diante da pergunta: “como vamos sair daqui?”.

Nesse momento, outro participante se levantou e executou sua cena: na fila do banco, um sujeito-mestrando se posiciona rodando em torno do mesmo eixo, sem sair do lugar. Internamente, questionei sobre a fila do banco e sobre o movimento frenético de rodar como um pião. Pedi que executasse a cena novamente dando voz ao sujeito:

[...] eu talvez quisesse estar com mais tempo [...] eu estava na fila do banco [...] meus livros [...] eu não sei se eu tivesse com tanto tempo adiantaria mais coisa [...] é quando a coisa está apertando que eu rendo mais [...] faltou a presença do orientador [...] o esquema de estar amarrado [...] estou em movimento, mas não sei se [...] está adiantando [...] avanço e volto, avanço e volto [...]

A cena de outro sujeito mostrava seu movimento de colocar etiquetas nas gavetas para separar e organizar todos os seus papéis do mestrado:

[...] como se eu não soubesse o que tem lá dentro. Só eu coloco lá e só eu que tiro [...] só eu moro na casa inteira e eu coloquei etiquetas [...] estou fazendo terapia [...] o que me vem de sentimento [...] luz, tranqüilidade, eu não estou sofrendo mais de falar que as coisas estão assim [...] então, o sentimento que vem é de luz, de tranqüilidade [...] essa questão de organizar uma coisa por fora para organizar o de dentro [...] de organizar a sua cabeça [...]

Retomando a seqüência de cenas dos parágrafos anteriores: o sujeito em posição fetal, esperando uma cobrança para que a escrita possa nascer, pressionando-se com o punho sobre a fronte, debruçado sobre uma mesa, pensando no mestrado e nos projetos de vida pessoal, percebendo sua casa cheia de livros e papéis relacionados ao mestrado, correndo atrás das perdas, rodopiando sem sair do lugar, etiquetando as gavetas para organizar-se... Compreendi, mais uma vez, as possíveis razões pelas quais Moreno (1992) optou por trabalhar com

cenar e não só com palavras. Algumas cenas não precisam ser interpretadas, pois são óbvias. Os sujeitos-mestrandos estavam evidenciando uma outra etapa do contato com a pós-graduação. No segundo ano, as cenas se deslocaram com mais força para as vidas privadas de cada um, na fila do banco, na mesa de casa, com suas gavetas, em busca da escrita. Por certo que o cenário da orientação passou a ser o grande foco das expectativas. Alguns mais angustiados e outros mais tranquilos, porém todos com certo conhecimento emocional adquirido no contato com a sociedade acadêmica: cada um deles precisa enfrentar o observador externo, o sujeito aderente pisando em ovos, o afogado em vitórias, os descompassos de uma orientação sem cobranças, a desorganização, as pressões dos prazos, enfim superar angústias e interagir de forma produtiva com o substrato social acadêmico para conseguir, de fato, escrever.

Snyders (1995) discute em seu livro a possibilidade de se pensar em alegria no contexto da vida acadêmica, questionando o mito de sofrimento como o único valor redentor autêntico. Parte do seguinte questionamento: e se, entretanto, o próprio conhecimento fosse delicioso? Ora, sua escrita está centrada na leitura de biografias de grandes intelectuais e, como ele mesmo afirma, “[...] não trato da vida estudantil de nossos dias, na Universidade massificada” (SNYDERS, 1995, p. 13). Seu enfoque estava direcionado ao que ele chama de “estudante clássico” (SNYDERS, 1995, p. 23), ou seja, aquele que começou os estudos superiores ao sair do curso secundário e ainda não tem encargo de família. Certamente, a realidade dos sujeitos desta pesquisa é bastante diferente: são pós-graduandos, todos trabalham para se sustentar e a maioria para sustentar a família, já com filhos. Não são recém-saídos da graduação, embora os programas de mestrado venham recebendo cada vez mais alunos com este perfil.

Afirma ainda que em todo o material que consultou encontrou

[...] cem vezes mais confissões de não-alegrias na faculdade que confissões de alegrias [...] Uma renovação da Universidade no sentido da alegria presente se faz necessária porque nela, atualmente, os felizes são raros; tal renovação é possível porque, apesar de tudo, existem exemplos. (SNYDERS, 1995, p. 14-15).

O autor ainda questiona em que condições essas não-alegrias do ofício de ser estudante podem ser superadas nas alegrias advindas do conhecimento, da pesquisa e também do relacionamento com os professores e os colegas. Propõe que se investigue em que circunstâncias é possível se sentir a instituição, a cultura, o ensino e os colegas como fatores de alegria.

As conclusões de Snyders (1995, p. 69) apontam para o fato de que “o ofício do estudante é um dos mais espinhosos porque nele progredir é obrigatório – e nos domínios mais complexos”. Apontam também para a interpretação de que o contato com a cultura envolve a descoberta de sua fraqueza e de suas limitações, uma vez que, no contato com as universidades, um conjunto de ideologias tranqüilizadoras, que foram gradualmente assimiladas durante a adolescência, agora desabam e o estudante “[...] descobre a incerteza da ciência, a fragilidade das teorias; confusão à medida que aparece o campo imenso de doutrinas que se confrontam e se contradizem” (SNYDERS, 1995, p. 142).

O mesmo autor propõe que só podem tirar alegria do estudo aqueles que ousam o difícil e que têm prazer em desbravá-lo; aqueles que gostam de cortejar a imensidade, porém, podem suportar redescobrir-se pequenos. Afirma que:

[...] o que o estudante cria, descobre, é muito pouca coisa comparado aos grandes – e ele deve sabê-lo; mas deve também saber que esta é sua maneira única e insubstituível de existir, sua marca própria, e portanto seu caminho para dirigir-se a [...] e eis por que ele encontra nisso uma alegria legítima. (SNYDERS, 1995, p. 78).

No momento final do sociodrama, pedi ao grupo que fizesse uma imagem a partir da emoção daquele momento. Eles pegaram um colega no colo (aquele cuja cena montada envolvia movimento, pesquisa, produção, boa parceria de orientação, autonomia e entusiasmo) e o abraçaram. Ora, o grupo de uniu em torno de um sujeito que protagonizava exatamente uma relação mais leve com o mestrado: um sujeito que, por uma série de fatores (ingressou no mestrado bem amadurecido em relação ao tema que iria pesquisar, conseguiu trazer o orientador para o seu objeto de estudo, tem boa parceria desde o início com seu orientador, já está no campo e participa de grupos de estudo desde o primeiro ano, conseguiu licença para cursar o mestrado, tem grande autonomia de escrita, entre outros) conseguiu experimentar a alegria no confronto com o conhecimento construído na pós-graduação.

A cena também evidenciou o elo que se formou entre todos os participantes da pesquisa. Passaram a compartilhar sobre o sentimento de serem uma turma especial de mestrandos; com uma dinâmica peculiar em sala de aula (dinâmica que agrega a descontração e a reflexão); com uma história singular de serem sujeitos de uma pesquisa sobre a pós-graduação, algo que revela um ato de coragem. Um deles afirmou:

[...] é toda uma história se construindo diferentemente em torno dessa turma [...] que vem trazendo um grupo com características diferentes, que não foi uma coisa que aconteceu só no processo da seleção e acabou e a turma foi igualzinho [...] Não, a turma continuou demonstrando um movimento diferente [...] e ainda vai coincidir o momento da nossa turma se iniciando e terminando com o momento da Cláudia [...]

Ressaltaram que participar do grupo de pesquisa reforçava a idéia de que “existe vida além do mestrado” e ainda que:

[...] quando você vai estudar a realidade, você acaba modificando a realidade [...] a gente [...] ser o objeto de si mesmo [...] a gente acaba que é alterado [...] quando a gente se encontra aqui [...] dividindo com os colegas

as nossas agonias, os nossos progressos, os nossos retrocessos [...] a gente fala assim, opa, vamos fazer algumas coisas [...] pelo menos a gente ganha um fôlego [...]

Aos poucos, percebi que os mestrandos estavam fazendo um processamento sobre a forma como o grupo de pesquisa auxiliou na produção de novos sentidos à experiência de serem mestrandos, pesquisadores e autores. O grupo de pesquisa desvelava e interpretava exatamente esse processo rico e complexo de encontro da subjetividade individual e social, do embate dinâmico inevitável entre a vida privada e a academia, o sujeito e a instituição. Também viabilizava o enfrentamento da sociometria não-oficial na pós-graduação, algo fundamental para se favorecer a atualização dos recursos espontâneo-criadores em cada mestrando. O mecanismo de ação principal no grupo foi a continência emocional que se criou para que temas angustiantes fossem vivenciados e refletidos.

Nesse momento, o relógio já registrava 19h30 de um sábado. Olhei as horas e senti saudades de tudo o que tínhamos passado juntos, os mestrandos e eu. Um dos sujeitos disse que gostaria de cantar uma música para o grupo. Uma letra de Renato Russo que não cantava há muito tempo:

Todos os dias quando acordo, não tenho mais o tempo que passou mas tenho muito tempo: temos todo o tempo do mundo. Todos os dias antes de dormir, lembro e esqueço como foi o dia: "sempre em frente, não temos tempo a perder". Nosso suor sagrado é bem mais belo que esse sangue amargo e tão sério e selvagem. Veja o sol dessa manhã tão cinza: a tempestade que chega é da cor dos seus olhos castanhos. Então me abraça forte e me diz mais uma vez que já estamos distantes de tudo: temos nosso próprio tempo. Não tenho medo do escuro, mas deixe as luzes acesas agora. O que foi escondido é o que se escondeu e o que foi prometido, ninguém prometeu. Nem foi tempo perdido; somos tão jovens...
Tão jovens...

Interpretando a letra e a emoção impossível de ser descrita e que circulou no grupo durante a cena em que todos cantavam Legião Urbana, símbolo de

universitários que ainda guardavam um espírito de inquietação e de revolução, penso no tempo, no conteúdo e na forma. No tempo para as interações entre os alunos, com os professores, com os orientadores, com os colegas, com a família... Penso no tempo para ler, falar, pensar, escrever... No tempo que se esvai, no tempo que se perde, no tempo que não se tem... E, paradoxalmente, no “nosso próprio tempo”, pois, de fato, “temos todo o tempo do mundo”... Penso na possibilidade do diálogo entre diferentes. No conteúdo das mensagens, principalmente aquelas mais implícitas, que nos fazem perceber que algo que foi prometido no discurso oficial, de fato, não existe e, na verdade, talvez nem tenha sido prometido! Na forma, que assume cada vez mais o eixo de discussão central na academia, superando a preocupação com o conteúdo e, menos ainda, com o sujeito. Nas avaliações da CAPES e nas auto-avaliações que alguns programas de mestrado poderiam decidir fazer.

Relendo o parágrafo anterior, percebo que a mestranda-pesquisadora virou sujeito e falou de si mesma. O bom-senso me diz que um parágrafo para tal ousadia já está de bom tamanho.

Analisando a forma como o cenário da vida privada se conecta com os outros anteriormente descritos, percebo que, gradativamente, os sujeitos se manifestaram em seus processos subjetivos. Da mesma forma, também o cenário social acadêmico foi contemplado nos indicadores. Por certo que, na sociedade acadêmica, entre o “como deveria ser” e o “como de fato é” instala-se uma realidade social poderosa, com fenômenos subjetivos complexos articulando-se dinamicamente em cada participante das cenas na academia. Assim é que a experiência de ser mestrando vai sendo construída e constituída à medida que ela acontece, revelando a interação entre a subjetividade individual e social; deixando

entrever as forças sociopsicológicas e o papel da sociometria. Com o auxílio de Moreno (1978), destaco que entre o “como deveria ser” e o “como de fato é” existe um hiato a ser preenchido também com o recurso espontâneo-criador do sujeito-mestrando. Com a ajuda de González Rey (1997), enfatizo o processo dinâmico de constituição dos sentidos subjetivos, capaz de abrir reais possibilidades nesse sujeito humano cujo desafio maior ainda me parece ser, como postulava Rogers (1977), tornar-se pessoa.

Acompanhei sujeitos-mestrandos que se recriaram e, ao fazer isso, auxiliaram a escrever um pouco da história da pós-graduação como de fato ela era, no momento histórico da pesquisa, ao menos em algumas de suas dimensões. Esta dissertação não esgota o tema, mas abre possibilidades para o enfrentamento cada vez mais criativo das forças sociopsicológicas e da subjetividade social no cenário acadêmico. Ao empreender tal gesto, coloco novamente no centro do processo de aprendizagem, principalmente na pós-graduação, a meta de se ter como referência a pessoa em desenvolvimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A PÓS-GRADUAÇÃO COMO CENÁRIO SOCIAL DE CONSTITUIÇÃO DE SUBJETIVIDADES

A investigação de temas complexos, tais como a subjetividade e a constituição de sujeitos-mestrandos, o cenário da pós-graduação com as nuances envolvendo a sala de aula de mestrado e o processo de orientação e, mais ainda, o tecido social subjetivo que molda a escrita na academia, transformou-se em um grande desafio desde o momento em que formulei a proposta de pesquisa ao meu orientador, Fernando González Rey. De lá para cá, quase dois anos se passaram. Inúmeras vezes reformulei as idéias, reestruturei o caminho e a própria escrita, seguindo as pistas construídas no confronto com o desenrolar da pesquisa e com meu próprio amadurecimento como pessoa e como pesquisadora.

Resguardada pela confiança de meu orientador e pelo embasamento da epistemologia qualitativa, sabia de antemão que os momentos de construção e análise de informações apareceriam mesmo de maneira interconectada, conduzindo a novas buscas por outros indicadores e também à necessidade de outras pesquisas. Foi com esse espírito que cheguei ao momento da qualificação, na expectativa de que os professores que lessem meu trabalho pudessem oferecer novos olhares, sugestões que eu conseguiria alcançar, e outras que somente em novas pesquisas eu poderia contemplar. É também com esse espírito que escrevo as considerações finais.

As contradições são as maiores provas de que os sujeitos e as instituições não são instâncias simples, de imediato e fácil acesso. As tensões presentes no indivíduo e na sociedade fazem com que seja cada vez mais desafiante estudá-los. As contradições e as tensões, por sua vez, marcaram as interpretações aqui

empreendidas sobre o cenário da sala de aula, da orientação e da vida privada de mestrandos, revelando um tecido social subjetivo complexo que molda não só a escrita na pós-graduação, mas principalmente o desenvolvimento desses sujeitos.

A sala de aula de mestrado foi apresentada nesta pesquisa a partir de dois enfoques. O primeiro destacou a sala de aula como constituída a partir do movimento sociodinâmico e de escolhas sociométricas realizadas por alunos em direção a outros alunos, professores em direção a outros colegas também professores, alunos em direção a professores e vice-versa. O segundo destacou a complexa realidade social que configura a sala de aula e que não pode ser reduzida à sua dimensão objetiva ou à sua dimensão relacional, mas deve ser investigada em suas conseqüências subjetivas. Diante desses dois enfoques, a sala de aula foi compreendida como cenário de desenvolvimento humano e que constitui o aluno ouvinte, o sujeito aderente e o observador externo, além do aluno reflexivo, do sujeito democrático e do observador participante descritos nos discursos oficiais. Ela é parte de um cenário maior, que inclui o contexto da orientação e que também não pode deixar de fora a vida privada de seus participantes. O conjunto dinâmico desses cenários sociais constituintes do sujeito-mestrando me permitiu avançar nas reflexões sobre a pós-graduação no Brasil, oferecendo novos olhares para complementar as discussões sobre as instituições de ensino.

As análises apontaram para a necessidade de se enfrentar a complexidade de uma sala de aula que acolhe, mas também impede o livre expressar dos pensamentos; que representa o compromisso acadêmico com o sujeito que deve desenvolver um raciocínio crítico, mas que também constitui o sujeito subordinado, o observador externo, que deve aderir para sobreviver. Uma sala de aula é palco onde se confrontam as mais contraditórias emoções provocadas pelas cenas de colegas

professores envolvidos em brigas políticas e em pressões objetivas e, ainda, pelos esforços de colegas alunos lutando para dar o melhor de si e superar os desafios que se interpõem até a conquista do título de mestre. Uma sala de aula que contempla, muitas vezes, todo um diz-que-diz-que sobre o que de fato acontece (e não acontece) entre as duplas de orientação e que também acolhe tudo aquilo que não é articulado em palavras, mas está lá, como já afirmei, no reino do simbólico e do subjetivo, impactando os sujeitos e as suas escritas.

Também se fez evidente a necessidade de auto-avaliações nos programas de pós-graduação para além dos itens destacados pela CAPES. Esta avaliação precisa centrar-se na investigação sobre os compromissos da academia com o desenvolvimento da autonomia reflexiva em seus participantes. Aqui a autonomia não supõe, de maneira alguma, a destruição dos diferentes, mas sim a capacidade de com eles dialogar, sem perder-se de si mesmo, porém sem negar a eles o direito de também serem sujeitos. Penso que a realização de sociodramas com os sujeitos-mestrandos constitui uma opção bastante valiosa para o enfrentamento das questões complexas levantadas por esta pesquisa.

Os processos de subjetivação social produzidos pela academia ainda revelam a compreensão da diversidade teórica como justificativa para uma luta de forças em que muitos precisam sair perdendo para que haja um vencedor. O conflito assim vivenciado revela a busca pelo que está certo contra o que é visto e sentido como necessariamente errado; o forte contra o fraco. Nesse cenário, a consequência inevitável é a predominância de um paradigma reducionista sobre o ser humano. Reducionista porque é excludente e discriminatório. Quando a diversidade tem que ser destruída para que a calma seja preservada, o ser humano acaba sendo

aniquilado, uma vez que um ponto de vista necessariamente deve prevalecer sobre o outro.

Ora, toda reflexão supõe exatamente a tentativa de sair do reducionismo teórico, incitando o contato com o contraditório, o divergente, com aquele que, munido de outras lentes, talvez faça perguntas que ainda não foram feitas, levando a outras considerações. Durante esta pesquisa, me deparei com o pequeno espaço oferecido pela academia para este tipo de reflexão. A dificuldade de diálogo entre colegas porta-vozes de posicionamentos teóricos diferentes chama a atenção.

A análise do cenário da orientação permite duas indagações concretas a serem refletidas em outras pesquisas: a primeira diz respeito à forma como a prática da orientação deve ser estruturada, ou seja, deve envolver datas e pressões ou acontecer de forma mais livre? A segunda reflexão indaga em que medida o que se cobra em termos de produção escrita e de leitura está além ou aquém do que pode realizar o sujeito-mestrando e do que pode, de fato, acompanhar o orientador. Em ambos os casos, teríamos que investigar quem são e como vivem os sujeitos que compõem a pós-graduação: os mestrandos e os orientadores.

Penso que uma futura pesquisa poderia investigar mestrandos no último semestre de suas vidas acadêmicas, assim como professores orientadores em seus cotidianos na pós-graduação, para contrapor um diálogo com os resultados que aqui foram apresentados. Por ora, prefiro ressaltar que os sujeitos-participantes colheram o benefício indireto que a própria pesquisa provocou. Ao investigar o cenário da pós-graduação, inevitavelmente o mestrando também se investigou e se recriou. O confronto com o cenário social acadêmico e com a escrita ganhou possibilidades de encaminhamento. Ao dramatizar e compartilhar situações vividas por meio de sociodramas, saídas estavam sendo buscadas, alternativas foram construídas e a

realidade subjetiva, em suas dimensões sociais e particulares, também foi, em certa medida, reconfigurada. Moreno (1978) destaca os valores exploratório e de tratamento que o sociodrama enseja. No caso desta pesquisa, o enfoque foi o primeiro; no entanto, indiretamente, os momentos acabaram sendo terapêuticos, em maior ou menor grau para cada um dos sujeitos envolvidos. Acostumei-me a escutá-los me perguntando quando seria a data da próxima “claudioterapia”.

No último momento de encontro com o grupo, realizado em outubro de 2005, quando apresentei os resultados desta pesquisa, me dei conta do valor que poderia ter a utilização de sociodramas no cenário da pós-graduação. Poderiam ser instrumentos eficazes para que os programas pudessem se auto-avaliar e mesmo para propiciar um espaço terapêutico para os alunos. Um cenário concreto para favorecer a atualização de recursos espontâneo-criadores imprescindíveis no enfrentamento das situações produzidas em um mestrado. Um verdadeiro espaço capaz de acolher o maravilhoso processo de produção de sentidos subjetivos.

A decisão consciente de fazer um mestrado envolve múltiplas conseqüências na vida de um sujeito. Muitas delas se desvelam a partir do momento em que se começa a caminhar na direção concreta desse objetivo, enquanto outras são deflagradas apenas ao longo do caminho e mesmo na etapa final. Muitas pessoas me perguntaram como foi pesquisar algo tão próximo ao que eu estava vivendo, pois afinal investiguei mestrados sendo eu mesma uma deles. Me debrucei sobre o cenário acadêmico estando inserida duplamente nesse espaço: não só como pesquisadora em um programa de mestrado, mas como aluna em outro programa diferente e, ao mesmo tempo, tão parecido com aquele primeiro.

No momento de minha qualificação, compreendi que meu texto envolvia uma escrita capaz de provocar prazer e ao mesmo tempo angústia nos leitores. No papel

de escritora posso dizer o mesmo: tive que refazer a escrita várias vezes na tentativa de deixá-la mais leve, menos repetitiva, mais fluida. Tive que abandoná-la por alguns meses, para retornar com novo ânimo. Nesse intervalo, dediquei-me à leitura de Calvino (1990), com ênfase em sua proposta de leveza para as sociedades do nosso milênio. Com certeza, se estivesse investigando um tema que não me tocasse e provocasse tanto, teria sido mais fácil.

Neubern (2001, 2004), em seus estudos sobre os obstáculos epistemológicos para o reconhecimento da subjetividade no contexto da psicologia clínica, defendeu a existência de pesquisadores capazes de enfrentar o desafio de não se colocarem como marginais, nem tampouco como escravos em relação ao próprio conhecimento. Ora, certamente é preciso criar condições para superar também as barreiras que dificultam o reconhecimento da subjetividade como constitutiva da sociedade e das instituições.

Devo destacar que a possibilidade de investigar a articulação entre instituições, desenvolvimento humano e aprendizagem já me inquieta há muito tempo, desde os primeiros momentos em que comecei a atuar como docente na graduação, em 1995 e, mais ainda, quando comecei a participar do quadro de docentes em cursos de especialização. Em todas as instituições de ensino que já atuei, este tema se apresentava inevitavelmente: o impacto das instituições no desenvolvimento dos sujeitos que lá estão inseridos. Investigá-lo, em algum momento de minha vida, era inevitável. Diante da possibilidade de confirmar a existência de um tecido social subjetivo (GONZÁLEZ REY, 2003) no cenário das instituições, especificamente na pós-graduação, e de destacar o papel fundamental da sociometria não-oficial (MORENO, 1992) sobre o desenvolvimento dos sujeitos

que constituem a sociedade acadêmica, não poderia recuar, por mais difícil que parecesse.

No último encontro com o grupo de pesquisa, em outubro de 2005 (embora pretenda ainda acompanhá-los até a defesa da dissertação de cada um), vários temas refletidos na pesquisa ainda se faziam presentes na realidade trazida pelos sujeitos, porém havia uma angústia mais acirrada em relação à escrita do projeto. Os eixos centrais ainda eram: a falta de encontros com o orientador e a incompreensão sobre os motivos capazes de justificar reduzidos ou mesmo inexistentes encontros no intervalo de quase dois anos de mestrado, a dificuldade de se produzir um pensamento reflexivo sobre o objeto de estudo, o impacto diante da informação de que um dos colegas participantes da pesquisa estava pensando em desistir do mestrado. Havia uma angústia bem mais expressiva nos sujeitos, talvez pelo peso decisivo e inevitável do final do segundo ano do mestrado. A preocupação com os prazos limites para a defesa do projeto, a qualificação e o depósito das dissertações estava evidente nas expressões verbais e não-verbais dos mestrandos. Após mais de duas horas de diálogo, finalizei o encontro formalizando o convite para que participassem da defesa desta dissertação.

Seguindo-se a este momento, surpreendi-me diante da alegria nos sujeitos. Percebi uma emoção produzida pela relação deles comigo como pesquisadora e entre eles enquanto grupo. Uma relação direcionada à busca de novos conhecimentos e contextualizada no espaço delimitado por uma pesquisa de pós-graduação.

Lembrei-me, então, de Snyders (1995), que apontou o desabamento das idealizações adolescentes como uma das experiências mais impactantes do sujeito estudante no confronto com o conhecimento construído nas instituições. O

conhecimento, na verdade, não nos leva às alturas; ao contrário, nos coloca frente a frente com a realidade da controvérsia, da tensão e dos desencontros. No entanto, aquele mesmo grupo de sujeitos que se angustiou durante o diálogo sobre os resultados da pesquisa, também se alegrou durante a confraternização que aconteceu depois da apresentação dos resultados, talvez alimentado pelos resquícios de uma idealização adolescente que ainda os fazia acreditar que, embora uma pesquisa não seja capaz de mudar o mundo, foi capaz de transformá-los em certa medida.

Refletir sobre tais questões pareceu-me um desafio ao mesmo tempo enriquecedor e perigoso, principalmente em um texto que tem autoria assumida em primeira pessoa. Porém, acredito que todos os participantes, mestranda-pesquisadora, orientador e sujeitos-mestrandos, saíram desta pesquisa enriquecidos. Algo me faz intuir que os leitores, professores-doutores e alunos, também poderão enriquecer suas experiências através do diálogo que este texto propõe. Por certo, o ponto principal para que isto aconteça é a crença na possibilidade de diálogo verdadeiro entre pessoas que pensam e sentem de forma singular.

REFERÊNCIAS

- ALVES, A. J. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, São Paulo, n. 81, p. 53-60, maio 1992. (Caderno de pesquisa).
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981. 279 p.
- ARIÈS, P.; GEORGE, D. (Org). **História da vida privada**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BARROZO, C. **No palco psicodramático**: a “repetição” que liberta, a “repetição” que aprisiona. Como é o psicodrama que fazemos? 1999. 78 f. Monografia (Especialização em Psicodrama)-Sociedade Goiana de Psicodrama, Goiânia, 1999.
- BARROZO, C. **A sociometria como protagonista da cena psicoterapêutica**. 2004. 85 f. Monografia (Credenciamento como terapeuta de alunos)-Sociedade Goiana de Psicodrama, Goiânia, 2004.
- BIANCHETTI, L. O desafio de escrever dissertações/teses: como incrementar a quantidade e manter a qualidade com menos tempo e menos recursos? In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Cortez Editora, 2002. p. 165-185.
- BRANCO, A.; ROCHA, R. F. A questão da metodologia na investigação científica do desenvolvimento humano. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 14, n. 3, p. 251-258, set.-dez. 1998.
- CALVINO, I. **Seis propostas para o próximo milênio**. Tradução Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. 141 p.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2000.
- COLE, M. Culture in development. In: BORNSTEIN, M. H.; LAMB, M. E. (Org.). **Developmental psychology**: an advanced textbook. 3rd ed. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1992. p. 731-788.
- DAVIS, C.; SILVA, M. A. S. S. e; ESPÓSITO, Y. Papel e valor das interações sociais em sala de aula. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 71, p. 49-54, nov. 1989.

EVANGELISTA, O. Publicar ou morrer. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Cortez Editora, 2002. p. 235-254.

FARR, R. **As raízes da psicologia social moderna**. Petrópolis: Vozes, 2002. 246 p.

FÁVERO, O. Reavaliando as avaliações da CAPES. In: ANPED 1998, Caxambu. **A avaliação da pós-graduação em debate**. São Paulo, 1999.

FERRETI, C. F. **Acompanhamento do processo de escrever de mestrandos e doutorandos: um depoimento**. In BIANCHETTI, L. **Trama & texto**. Leitura crítica, escrita criativa. v. II. São Paulo: Plexus, 1997. p. 149-156.

FONSECA, C. L. W. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 10, p. 58-79, 1999.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1993.

GONZÁLEZ REY, F. **Epistemologia cualitativa e subjetividad**. São Paulo: EDUC, 1997. 387 p.

GONZÁLEZ REY, F. O emocional na constituição da subjetividade. In: LANE, S. T.; ARAÚLO, Y. (Org.). **Arqueologia das emoções**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999. p. 36-56.

GONZÁLEZ REY, F. **O social na psicologia e a psicologia social**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2004a. 182 p.

GONZÁLEZ REY, F. **Personalidade, saúde e modo de vida**. São Paulo: Editora Pioneira Thompson, 2004b. 208 p.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Editora Pioneira Thompson, 2002. 188 p.

GONZÁLEZ REY, F. **Sujeito e subjetividade**. São Paulo: Editora Pioneira Thompson, 2003. 290 p.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1999.

MACHADO, A. M. N. A relação entre a autoria e a orientação no processo de elaboração de teses e dissertações. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Cortez Editora, 2002. p. 45-66.

MASETTO, M. **Auto-avaliação em cursos de pós-graduação: teoria e prática**. Campinas: Papyrus, 2004. 96 p.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2002.

MIELL, D.; WETHERELL, M. **Doing social psychology**. London: Sage Publications, 1998. 336 p.

MORAES, M. C. M. Avaliação na pós-graduação brasileira: novos paradigmas, antigas controvérsias. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Cortez Editora, 2002. p. 187-214.

MORENO, J. L. **Psicodrama**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1978. 492 p. [Original publicado em 1946].

MORENO, J. L. **Fundamentos do psicodrama**. Tradução Maria S. Mourão Neto. São Paulo: Summus, 1983. 251 p. [Original publicado em 1959].

MORENO, J. L. **O teatro da espontaneidade**. Tradução Maria S. Mourão Neto. São Paulo: Summus, 1984. [Original publicado em 1947].

MORENO, J. L. **Quem sobreviverá?** Fundamentos da sociometria, psicoterapia de grupo e psicodrama. Goiânia: Editora Dimensão, 1992. v. I. 280 p. [Original publicado em 1953].

MORENO, J. L. **Quem sobreviverá?** Fundamentos da sociometria, psicoterapia de grupo e psicodrama. Goiânia: Editora Dimensão, 1994a. v. II. 299 p. (Original publicado em 1953).

MORENO, J. L. **Quem sobreviverá?** Fundamentos da sociometria, psicoterapia de grupo e psicodrama. Goiânia: Editora Dimensão, 1994b. v. III. 280 p. [Original publicado em 1953].

MORENO, J. L. **Psicoterapia de grupo e psicodrama**. São Paulo: Editorial Psy, 1993. 377 p. [Original publicado em 1969].

MORIN, E. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, D. F. (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 274-286.

NEUBERN, M. **Complexidade e psicologia clínica: desafios epistemológicos**. Brasília: Planalto, 2004.

NEUBERN, M. S. Três obstáculos epistemológicos para o reconhecimento da subjetividade na psicologia clínica. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 14, n. 1, p. 241-252, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/prc>>. Acesso em: 12 fev 2004.

RIOJA, A. Gênese del método científico. In: VALOR, J. A. (Org.). **Introducción a la metodología**. Madrid: Antônio Machado Libros, S.A, 2002.

ROGERS, C. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

SAVIANI, D. A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Cortez Editora, 2002. p. 135-163.

SANTOS, B. **Um discurso sobre as ciências**. Lisboa: Afrontamento, 1987.

SEVERINO, A. J. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Cortez Editora, 2002. p. 235-254.

SILVEIRA, R. C. P. da. Acompanhando o processo de escrever de pós-graduandos: um depoimento. In: BIANCHETTI, L. **Trama & texto**. Leitura crítica, escrita criativa. v. II. São Paulo: Plexus, 1997. p. 157-162.

SNYDERS, G. **Feliz na universidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1995. 189 p.

TOMANIK, E. A. Palavra (mal) escrita – Palavra (mal) dita. A importância do escrever e da crítica. In: BIANCHETTI, L. **Trama & texto**. Leitura crítica, escrita criativa. v. II. São Paulo: Plexus, 1997. p. 211-220.

TOURAINÉ, A. **Poderemos viver juntos?** Iguais e diferentes. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. 387 p.

VYGOTSKY, L. S. Manuscrito de 1929. Tradução Alexandra Marenitch e Luis Carlos de Freitas. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 71, p. 21-44, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WARDE, M. J. O diário de bordo de uma orientadora de teses. In: BIANCHETTI, L. **Trama & texto**. Leitura crítica, escrita criativa. v. II. São Paulo: Plexus, 1997. p. 163-180.

WARDE, M. J. Sobre orientar pesquisa em tempos de pesquisa administrada. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Cortez Editora, 2002. p. 235-254.

ZAMPIERI, F. A. M. **Sociodrama construtivista da aids**. Método de construção grupal na educação preventiva da síndrome da imunodeficiência adquirida. São Paulo: Editorial Psy, 1996. 345 p.

ANEXOS

**Anexo A. Termo de aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da
Universidade Católica de Goiás**



PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
Av. Universitária, 1069 • Setor Universitário
Caixa Postal 86 • CEP 74605-010
Goiânia • Goiás • Brasil
Fone: (62) 227.1071 • Fax: (62) 227.1071
www.ucg.br • heck@ucg.br

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

DECLARAÇÃO

Declaramos para os devidos fins que o Projeto: **O cenário social da academia e sua articulação com o processo de construção de uma dissertação de mestrado**, coordenado por: Cláudia Barrozo de Queiroz e Ataídes foi cadastrado no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Goiás (COEP/UCG) sob o número: COEP/UCG N. 083/2004 na data de: 03/06/2004.

Situação atual do projeto em questão, conforme regimento do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Goiás:

- (X) Aprovado e arquivado no COEP/UCG
- () Aprovado com recomendações
- () Pendência
- () Retirado
- () Não aprovado
- () Aprovado e encaminhado para apreciação da CONEP


Prof. Dr. Nivaldo dos Santos
Presidente do Comitê de Ética em Pesquisa/UCG
Goiânia, 22 de junho de 2004.

Anexo B. Consentimento da participação da pessoa como sujeito da pesquisa



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
VICE-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, RG nº _____
CPF nº _____ nº de prontuário _____ nº de matrícula
_____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo

_____,
como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pelo
pesquisador _____ sobre a pesquisa, os
procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios
decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu
consentimento a qualquer momento, sem e que isto leve à qualquer penalidade ou
interrupção de meu acompanhamento/assistência/tratamento.

Local e data _____

Nome do sujeito ou responsável: _____

Assinatura do sujeito ou responsável: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa
e aceite do sujeito em participar

Testemunhas (não ligada à equipe de pesquisadores):

Nome: _____ Assinatura: _____

Nome: _____ Assinatura: _____

Observações complementares: