

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

LETÍCIA BOTTURA CALVOSO

Por uma ciência sensível: um olhar ético-político sobre os afetos na produção científica
da Psicologia

Maringá
2020

LETÍCIA BOTTURA CALVOSO

Por uma ciência sensível: um olhar ético-político sobre os afetos na produção científica da Psicologia

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Augusto Tomanik

Maringá
2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

C169p

Calvoso, Letícia Bottura

Por uma ciência sensível : um olhar ético-político sobre os afetos na produção científica da psicologia / Letícia Bottura Calvoso. -- Maringá, PR, 2020.
109 f.color., figs.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Augusto Tomanik.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2020.

1. Afetos. 2. Metodologia científica . 3. Estudos decoloniais. 4. Posicionamento ético-político. I. Tomanik, Eduardo Augusto , orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDD 23.ed. 152.4

Ademir Henrique dos Santos - CRB-9/1065

LETÍCIA BOTTURA CALVOSO

Por uma ciência sensível: um olhar ético-político sobre os afetos na produção científica da Psicologia.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

COMISSÃO JULGADORA



Prof. Dr. Eduardo Augusto Tomanik
PPI/Universidade Estadual de Maringá (Presidente)



Prof. Dr. Murilo dos Santos Moscheta
PPI/Universidade Estadual de Maringá



Documento assinado digitalmente
Andrea Vieira Zanella
Data: 03/04/2020 17:03:25-0300
CPF: 605.921.179-87

Prof. Dra. Andréa Vieira Zanella
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Aprovada em: 03 de abril de 2020.
Defesa realizada por vídeo conferência.

AGRADECIMENTOS

Desenvolver este trabalho foi um grande desafio, que me trouxe novas perspectivas para olhar o mundo e me relacionar com ele. Isso não seria possível sem as discussões críticas, sem as trocas de informações e experiências, ou ainda sem as risadas, o carinho, os abraços, os ombros amigos que me deram todo o suporte nesta jornada. Por isso, considero este um trabalho produzido em conjunto, tecido por várias mãos, que me orientaram, me guiaram, acalentaram e me impulsionaram a voar.

Agradeço ao meu orientador, por comprar a ideia deste projeto e acreditar que poderia “dar samba”; por ultrapassar os conceitos, o método, a teoria, e se preocupar com a minha formação em um nível muito maior e mais profundo; por ser professor das coisas da vida e me ensinar que tipo de relações eu quero estabelecer com meus futuros alunos; por me mostrar que metodologia e afetividade andam lado a lado e podem conviver muito bem entre a exigência das correções e a sensibilidade da escrita de um poema; e, claro, por ser meu parceiro na viagem desta pesquisa e me deixar livre para transitar, experimentar e me expressar.

Aos professores Murilo Moscheta e Andréa Zanella, agradeço não somente por aceitarem fazer parte da banca avaliadora, mas principalmente pelas contribuições que me ofereceram no percurso deste fazer pesquisa. Vocês me desafiaram e me convidaram a um outro olhar sobre o mundo e sobre o meu próprio pesquisar, desafio que ganhou formas para além destas páginas e que certamente não se encerra aqui.

Ao professor Guilherme Elias da Silva, professor e amigo, que talvez não imagine como foi importante a sua presença, palavras e apoio. Você acreditou no meu potencial para a vida acadêmica antes de eu mesma acreditar, me incentivou a tentar o mestrado e a arriscar um novo projeto de vida e hoje eu me sinto muito realizada em finalizar o mestrado, almejar o doutorado e projetar um futuro como professora.

Juntos, vocês me inspiram a ser professora, a me apaixonar pela ideia de poder participar do processo de formação de outras pessoas e com elas aprender coisas novas. A ser uma profissional que se preocupa e se envolve com as demandas sociais, a produzir com qualidade, a estar disposta a pensar a formação entre os livros, as teorias, os conceitos, e os fazeres, a arte, os movimentos sociais, o envolvimento com os desafios políticos de ser professor.

Não posso deixar de agradecer à Universidade Estadual de Maringá e ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia. A UEM me acolheu por duas vezes, na graduação e no mestrado, e nela me sinto em casa. Como sua filha, independentemente de para onde os caminhos da vida

me levarem, ela sempre estará comigo e será parte importante da minha história. Continuarei lutando pelo ensino público, gratuito e de qualidade.

Agradeço também às mulheres que compõem nosso grupo de pesquisa, Karen, Ana, Aline, Mariana, Regiane e nossa querida afiliada Geni, pelas contribuições teóricas e afetivas. Vocês são mulheres fortes, donas das próprias histórias e exemplos para mim. Obrigada pelos ensinamentos, acolhimento e carinho.

Aos alunos e professores do programa, pela oportunidade de atuar como representante discente nos dois anos de mestrado. Foi uma experiência desafiadora e trabalhosa, mas certamente também muito rica em aprendizado. Ser representante me permitiu entrar em contato com os bastidores de um programa de pós-graduação, me aproximar dos desafios financeiros e políticos e também das conquistas que existem no dia-a-dia do programa. Além disso, me possibilitou trazer para a prática alguns questionamentos e posicionamentos que a experiência deste fazer pesquisa me proporcionou. Aqui, agradeço especialmente aos alunos Jenniffer e Paulo Vitor, por serem meus parceiros na representação, bem como aos Coordenadores Guilherme, Marilda e Adriana, pela gestão acolhedora e comprometida em fazer deste programa cada vez melhor. Destaco também a nossa querida Wal, secretária do programa, que, entre pilhas de coisas para fazer, é sempre capaz de nos receber com um sorriso carinhoso e nos ajudar a resolver nossos problemas.

Agradeço aos meus pais, por proporcionarem a minha formação, por vibrarem com as minhas conquistas como se fossem deles, pelas conversas sobre política durante o almoço desde que eu e minha irmã éramos crianças, por me apoiarem a escolher fazer o que me faça feliz. Vocês são meu alicerce, meu porto-seguro.

À minha irmã, que eu gostaria que pudesse se ver através dos meus olhos, como a pessoa forte e corajosa que eu a vejo. Provavelmente a maior responsável pelo meu interesse por política e pelos problemas sociais. Conversar com você é sempre um aprendizado e com você eu sinto que posso ir cada vez mais longe.

Aos meus primos da resistência, com quem é sempre bom conversar, aprender, brincar e dar boas risadas, eu jamais soltarei as mãos de vocês.

Às amigas de Andradina, Ari, Jéssica, Camila, Jana, Carla e Flávia, vocês são a família que eu escolhi para mim. Obrigada por todos os anos de amizade, companheirismo e amor. Juntas, nem os anos ou as distâncias são obstáculos, as alegrias e as dores de uma são sempre de todas. Me orgulho de fazer parte deste grupo de mulheres fortes e maravilhosas, vocês fazem a diferença no mundo e me inspiram a tentar fazer também.

Aos amigos de Maringá, Camila, Guilherme, Fer, Meisi, Glaucy, Danilo, Lorraine, Murilo, Augusto, Poly, a amizade de vocês fez desta cidade o meu lar. Com vocês me sinto em casa, pertencente e acolhida. Ao Henrique, amigo e companheiro especial nesta jornada.

Todos aqui mencionados contribuíram direta ou indiretamente não apenas para a conclusão do meu mestrado, mas para a minha formação profissional e pessoal e, cada um à sua maneira, me inspira a tentar ser uma pessoa melhor, a trazer a ética, a empatia, o respeito e o carinho para as relações, fazeres e lutas que travo com o mundo.

Por uma ciência sensível: um olhar ético-político sobre os afetos na produção científica da Psicologia

CONVITE

Como se resume um profundo e intenso processo de transformação? Acompanhando tantas outras escolhas feitas ao longo desta pesquisa, optamos por fazer deste espaço mais que um resumo: um convite. Compartilhar a experiência do meu processo de (trans)formação como mulher-psicóloga-pesquisadora no percurso de desenvolvimento da dissertação de mestrado me deu a oportunidade de ser agente, processo e produto. Essa estratégia estética nos permitiu questionar e nos propor a quebrar protocolos na construção e redação formal e asséptica de uma dissertação; transitar da obrigatoriedade da produção de um texto “academicista” para o desafio da performance, do posicionamento ético-político, da intervenção. Essas transformações, trânsitos, questionamentos e tentativas de elaborar novas propostas e novas estéticas só se tornaram possíveis porque exploramos novos e diferentes lugares para os afetos como elementos integrantes do processo de pesquisar. Este se tornou o material central a partir do qual convidamos a problematizar e refletir sobre os lugares dos afetos no processo de produção do conhecimento científico. Colocando lado a lado diferentes experiências de ser uma pesquisadora em processo de (trans)formação, exploramos contradições, falhas, rupturas, bem como expectativas, escolhas e implicações que compõem a intensa experiência de afetação que é o desenvolvimento de uma pesquisa. Buscamos aqui sensibilizar, promover afetos e, com isso, promover reflexões. Orientados pela ideia de que a ciência é uma visão e uma versão possível sobre a vida, dentre várias outras, pelas contribuições dos estudos decoloniais e pela teoria dos afetos proposta por Agnes Heller, defendemos – em ato/afetação – que os afetos não apenas são elementos integrantes da produção do conhecimento científico, como podem ser ferramentas potentes para um delineamento ético-político mais presente e efetivo nas formas como concebemos, produzimos e praticamos o conhecimento científico da psicologia. Deslocamos a preocupação da ciência tradicional em excluir ou controlar os afetos para uma preocupação em relação a quais afetos vamos produzir e elege para orientar nossas relações com as pessoas e com a pesquisa. Questionar nossas referências epistêmicas e afetivas permite nos aproximar de afetos, pessoas, relações, que estão marginalizados, suprimidos, silenciados, pensar que outros afetos são possíveis e contribuir para que novas formas de sentir, pensar e agir possam surgir e ganhar espaço. Outros olhares sobre os afetos nos convidam a conferir

outras intencionalidades para a produção de conhecimento na psicologia, que caminhem na contramão da (re)produção de uma perspectiva de vida alienante, excludente e violenta. Convidamos: permita-se afetar e ser afetado, o afeto pode ser revolucionário.

Palavras-chave: Afetos. Metodologia científica. Estudos decoloniais. Posicionamento ético-político.

For a sensitive science: an ethical-political view over the affects in the scientific production of psychology

INVITATION

How can a deep and intense transformation process be summed up? Following many other choices made during this research, we chose to turn this space into something more than a summary: an invitation. Sharing the experience of my (trans)formation process as a woman-psychologist-researcher in the course of developing the master's dissertation gave me the opportunity to be an agent, process and product. This aesthetic strategy allowed us to question and propose to break protocols in the construction and formal and aseptic writing of a dissertation; to move from the mandatory production of an "academic" text to the challenge of performance, of the ethical-political positioning, of intervention. All the transformations, transits, questions and attempts to develop new proposals and new aesthetics were possible only because we explored new and different places for affections as integral elements of the research process. This became the central material from which we invite to problematize and think about the places that affections occupy in the scientific knowledge production process. Sharing different experiences of being a researcher in a (trans)formation process, we explored contradictions, failures, ruptures, as well as expectations, choices and implications that integrate the intense experience of affectation which is the development of a research. Here we seek to sensitize, promote affections and, with that, promote reflections. Guided by the idea that science is a vision and a possible version of life, among many others, by the contributions of decolonial studies and by the theory of affects proposed by Agnes Heller, we defend - in act/affectation - that not only affects are part of the scientific knowledge production, as they can be powerful tools for a more present and effective ethical-political design in the ways we conceive, produce and practice scientific knowledge of psychology. We shifted the traditional science concern about excluding or controlling affects to a concern about which affects we are going to produce and elect to guide our relations with people and with research. Questioning our epistemic and affective references allows us to get close to affects, people, relationships, which are marginalized, suppressed, silenced, to think that other affects are possible and to contribute so that new ways of feeling, thinking and acting can arise and gain space. Other views on affections invite us to confer other intentionalities for the production of knowledge in psychology,

positioned against the (re)production of an alienating, excluding and violent perspective of life.
We invite you: allow yourself to affect and be affected, affection can be revolutionary.

Keywords: Affections. Scientific methodology. Decolonial studies. Ethical-political positioning.

SUMÁRIO

Introdução	13
1 Uma breve história das Ciências	16
2 Um caleidoscópio chamado Psicologia	35
2.1 <i>Sou único, mas nem tanto: as condições para o nascimento da Psicologia científica</i> 38	
2.2 <i>Uma Psicologia diversa</i>	43
2.3 <i>Ser com o outro: a Psicologia Social</i>	50
3 Entre fabulações e sensibilidades: vagando sem (parecer) ter um rumo	55
3.1 <i>(Des)construindo estruturas, (re)aprendendo a narrar</i>	62
3.2 <i>Metamorfosear: (re)construindo sentidos</i>	70
4 Relações estéticas, afetivas e éticas na produção da psicologia	76
4.1 <i>Uma visão ético-política dos afetos</i>	80
4.2 <i>Ser afetado e afetar: a potência revolucionária dos afetos</i>	89
5 Sobre implicações, desdobramentos e porvires	96
Referências	105

Introdução

F. da P.

Amor
Um dia farei um poema como tu queres
Dicionário ao lado,
Um livro de vocabulário
Um tratado de métrica, um tratado de rimas
Terei todo o cuidado com os meus versos.
Não falarei de negros, de revolução,
De nada que fale de povo
Serei totalmente apolítico ao versejar...
Falarei contritamente de Deus, do presidente da República
Como poderes absolutos do homem
Neste dia amor,
Serei um grande F. da P.
(Solano Trindade)

Usufruindo da liberdade poética, em poema publicado no livro “Cantares ao meu povo”, Solano Trindade nos convida a refletir sobre a arte, para além das formas como se apresenta. Ele deixou claro, neste e em outros poemas, que enxergava a poesia também como uma ferramenta de luta política contra desigualdades sociais, tais como as expressas na pobreza e no racismo. Seus escritos são um convite, portanto, a um novo olhar: o sentido da estética não se resume à aparência, à métrica minuciosamente calculada ou à sonoridade das rimas; a beleza do poema está no seu compromisso social, no seu poder de sensibilização em relação às contradições presentes em uma sociedade desigual, na luta pela transformação dessa realidade.

De forma semelhante ao que o poeta propõe para a arte, busco refletir sobre outra aproximação: entre ciência e política – e, mais indiretamente, por que não, entre ciência e arte. Segundo Zanella (2013, pp. 131-132),

Pesquisar é também uma prática estética, já que se pauta em sensibilidades que estranham o instituído e reconhecem infinitas possibilidades de devir e acolhimento das diferenças que conotam ou podem vir a conotar a existência humana. É uma prática estética porque se funda em relações estéticas, ou seja, em relações sensíveis em que é possível reconhecer a potência criadora que afirma o ser humano enquanto humanidade. [...] Pesquisar é uma prática política na medida em que necessariamente se engaja em uma perspectiva de vida que se quer (re)produzir. É política porque expressa a condição axiológica do pesquisador, sua responsividade perante o outro e afirma a vida na sua potência de diferir.

Em meu percurso acadêmico, ainda com muito a caminhar, desenvolvi um grande interesse por assuntos relativos à metodologia científica. A aproximação com o programa de Mestrado ampliou minha visão sobre o tema e me fez compreender a metodologia não apenas

como um conjunto de etapas, procedimentos e normatizações para o desenvolvimento de uma pesquisa, mas principalmente como um processo que permite construir e refletir sobre relações. Relações entre o conhecimento historicamente produzido, o(a) pesquisador(a), o objeto da pesquisa, os sujeitos participantes, as escolhas teórico-metodológicas etc.

Quando as produções científicas (ainda) se escondem sob o discurso da neutralidade, essas relações, constitutivas do processo de pesquisar, parecem ser invisibilizadas para que uma certa perspectiva de vida se (re)produza, como nos alerta Zanella (2013). Isso me leva a alguns questionamentos: quais modos de vida estamos (re)produzindo a partir da produção científica? O que ou quem temos tornado invisíveis? Deixar de se posicionar é também um envolvimento: contribui para manter o estado das coisas.

Nesta pesquisa fui movida também por alguns outros fatores. O primeiro deles é a ideia de que a Psicologia pode e deve se posicionar politicamente de forma mais explícita. Com isso não quero dizer que a Psicologia (ou qualquer uma das ciências) é apolítica. Ao contrário, ciência e política estão necessariamente ligadas, conforme apontam Chauí (2000) e Marcuse (2009). Portanto, quando digo que a Psicologia pode e deve se posicionar politicamente de forma mais explícita me refiro a um posicionamento particular: que compreenda a saúde mental para além do indivíduo e considere o ser humano em seu contexto histórico, social e econômico; que lute contra as desigualdades sociais, a exploração, o preconceito e a violência de qualquer natureza; que contribua para a transformação social, em direção a uma sociedade mais igualitária e respeitosa.

O segundo fator é o atual cenário político brasileiro, tomado por uma onda conservadora que promete a retirada de direitos (conquistados com muita luta) dos trabalhadores, das mulheres, de grupos LGBTTI, negros, entre outros. Além disso, a sociedade brasileira vive um clima de ódio e intolerância que dividiu a população e afasta a possibilidade de diálogo entre grupos com visões políticas diferentes. Infelizmente, o ódio, a intolerância e o conservadorismo têm ganhado força em todos os espaços e instituições e a Psicologia não se isenta disso.

O terceiro fator está relacionado com a integração entre ciência e política: a transformação social também passa por uma transformação no modo como concebemos, produzimos e praticamos ciência e vice-versa. Isso significa defender uma mudança de postura dos pesquisadores, defender o abandono do lugar de saber-poder e a construção de uma ciência, não como verdade absoluta, como detentora exclusiva do conhecimento, ou ainda, como um retrato da realidade, mas sim como um processo de construção da realidade, uma visão possível sobre a vida, dentre várias outras. Significa também considerar a ciência necessariamente com uma dimensão educativa, que ultrapasse os muros das universidades e

possa ser construída **com** os demais atores sociais, não apenas **sobre** eles. Significa repensar a nossa interação com as pessoas que não fazem parte das comunidades científicas e também a linguagem que utilizamos para escrever e publicar nossas pesquisas. De que serve um conhecimento que só é acessível para quem já o detém?

Partindo da defesa de que, para que a Psicologia se posicione politicamente de forma mais explícita, uma mudança na forma como enxergamos e produzimos a ciência psicológica é necessária, chegamos à proposta desta pesquisa: os afetos, aqui considerados como parte integrante da produção do conhecimento científico, podem constituir uma via para que os compromissos ético-políticos da Psicologia sejam melhor delineados ou se tornem mais efetivos.

Falar sobre a participação dos afetos na produção científica não é um assunto original. Entretanto, assim como Solano Trindade nos convida a um outro olhar sobre a arte, pretendo que esta pesquisa nos convide a um outro olhar sobre os afetos. Como veremos, historicamente, ao longo do desenvolvimento das ciências e de seus métodos, aos afetos foi reservado um lugar de marginalidade. Eles geralmente aparecem como algo a ser excluído do processo de produção do conhecimento científico ou, no mínimo, como algo a ser controlado, pois são vistos como prejudiciais à objetividade e à neutralidade.

A neutralidade ou não-neutralidade científica também não é assunto novo. Muitos já argumentaram que a ciência sofre influências não apenas do próprio pesquisador como também do contexto político, socioeconômico e cultural e, além disso, que os resultados da ciência interferem, por sua vez, no contexto em que foram produzidos. Porém, se assumimos que a ciência não é neutra, o papel que os afetos desempenham dentro do processo de produção científica não é diferente daquele que usualmente lhes creditamos? Esta pesquisa também convida a um outro olhar sobre a neutralidade científica: a ciência não pode nem deve ser neutra.

Não quero produzir e compactuar com uma ciência avaliada apenas por sua consistência interna, pelo cumprimento rigoroso do método, pela confiabilidade estatística, mas sim contribuir para a construção de uma ciência que se deixe afetar, que se sensibilize com os problemas e o sofrimento humano, que se envolva e se posicione contra aquilo que o produz, que seja avaliada pela sua potência transformadora.

1 Uma breve história das Ciências

Tentativas de compreender e explicar o mundo existem desde as primeiras formas de organização social. Conforme as transformações culturais, econômicas, sociais e políticas foram sendo produzidas ao longo da história, a humanidade desenvolveu diferentes preocupações. Para fazer frente a elas, elaborou novos modos de produzir conhecimentos, os quais, por sua vez, reverberaram sobre os conhecimentos produzidos e sobre o conjunto das transformações históricas (Andery et al., 2012).

A ciência é um dos tipos de conhecimento produzidos pelo homem e tende a ser a modalidade de saber predominante em nossa época. De acordo com Tomanik (2004) seu predomínio sobre outras modalidades de conhecimentos é tão grande que ela chega a postular-se (e, por vezes, a ser tomada) como o único modo válido de saber.

Ainda segundo o mesmo autor, a impressionante quantidade de informações e especialmente de possibilidades práticas de atuação abertas por ela faz com que a ciência apareça e seja vista, por muitos, como uma construção sólida e inabalável, constituída por partes minuciosamente complementares, que foram sendo continuamente acrescentadas, de modo a formar um todo harmônico e que, embora não seja estático, desenvolve-se de modo linear e contínuo, como se cada avanço fosse apenas a continuidade dos anteriores.

No entanto, os estudos sobre a história das ciências nos mostram que ela não é uma, permanente e que não se desenvolve de forma contínua e linear. Ao contrário, muitas transformações sociais criaram as condições que permitiram ao homem desenvolver e redirecionar os conhecimentos científicos e diversas foram e são as concepções sobre o que é a ciência, quais são seus objetivos e quais os modos mais adequados para produzi-la.

Para compreendermos as condições históricas que permitiram o desenvolvimento da ciência, faremos uma breve viagem no tempo, iniciada no período homérico (entre os séculos XII e VIII a.C.), no qual se formaram as bases da civilização grega. Conforme Florenzano (1982), o período recebeu esse nome devido à importância das produções do poeta Homero, principalmente a *Ilíada* e a *Odisséia*, como fontes de informações sobre a história e a organização social da época.

Segundo a mesma autora, essas produções retratam uma economia baseada principalmente no cultivo da terra e no trabalho escravo. A hierarquia social era determinada pela função que cada indivíduo desempenhava para o funcionamento dos *oikos*, unidades de produção e consumo que compreendiam não apenas o proprietário da terra e sua família, mas incluíam também os escravos, as casas, ferramentas, gado, armas etc. Os grandes proprietários

de *oikos*, juntamente com o rei, detinham o poder político, enquanto os camponeses (pequenos proprietários) e os artesãos participavam das assembleias apenas aplaudindo ou vaiando as decisões tomadas pelos nobres. Camponeses e artesãos não tinham poder deliberativo, muito menos as mulheres e escravos. Além disso, as possibilidades de transitar entre as camadas sociais eram bastante limitadas.

Andery, Micheletto e Sérgio (2012a) apontam que, naquela época e naquele contexto socioeconômico e cultural, as explicações para os fenômenos do mundo eram elaboradas e apresentadas a partir de mitos.

O mito é uma narrativa que pretende explicar, por meio de forças ou seres considerados superiores aos humanos, a origem, seja de uma realidade completa como o cosmos, seja de partes dessa realidade; pretende também explicar os efeitos provocados pela interferência desses seres ou forças. Tal narrativa não é questionada, não é objeto de crítica, ela é objeto de crenças, de fé (Andery, Micheletto & Sérgio, 2012a, p. 20).

As autoras destacam que os mitos eram as referências dos valores, crenças e de modelos de comportamento e buscavam explicações para a organização social vigente. Nos mitos de Homero, por exemplo, as pessoas das camadas mais altas da sociedade eram retratadas como virtuosas. Virtudes como coragem, força e honra eram entendidas como qualidades próprias dos nobres e que deveriam ser por eles desenvolvidas. O rei era tido como o representante dos deuses na terra, o que justificava a centralização do poder decisório em suas mãos.

Já nos mitos de Hesíodo, uma concepção menos elitista e mais favorável às camadas populares aparece: para ele, a virtude era desenvolvida através do trabalho e a justiça era um aspecto central para todos os homens e deveria sempre ser buscada. De acordo com Andery, Micheletto e Sérgio (2012a), mesmo sob perspectivas diferentes – uma mais próxima da nobreza e outra mais próxima das camadas populares –, tanto os mitos de Homero quanto os de Hesíodo buscavam estabelecer relações entre os deuses e os humanos que possibilitassem compreender e explicar a vida humana. Como a hierarquia social era bastante rígida, os mitos tentavam explicar e justificar a posição que os indivíduos ocupavam dentro da estrutura social a partir da vontade dos deuses, tida como superior e inquestionável.

O conhecimento mítico começa a perder força na Grécia entre os séculos VII e VI a.C. (período arcaico) devido principalmente a mudanças na vida política, introduzidas pelo desenvolvimento das *póleis*. “As *póleis* ou cidades-Estado, compreendiam a cidade em si e as terras à sua volta, que garantiam a produção agrícola. Elas se distinguiam por ser unidades

econômicas, políticas e culturais independentes entre si” (Andery, Micheletto & Sérgio, 2012b, p. 33, grifos das autoras).

Segundo as autoras, a identidade política e econômica das *poleis* trouxe consigo as ideias da cidadania e da democracia, que colocavam sobre os homens a responsabilidade pelas decisões relativas à organização social, exigindo deles reflexão e participação ativa. A palavra democracia significa governo ou poder do povo. Entretanto, o conceito de democracia da época era ainda bastante limitado, tendo em vista que a noção de cidadania não incluía as mulheres, os escravos e os estrangeiros, os quais não tinham poder decisório ou direito de participação política. A cidadania era um atributo reservado apenas aos homens livres e nascidos na Grécia, principalmente àqueles que eram proprietários de terras.

O debate, característico da vida política da *pólis*, incentivou e permitiu que os homens refletissem sobre a organização social e buscassem solucionar os seus problemas a partir da própria ação, sem recorrer aos mitos ou esperar pela interferência dos deuses. Isto favoreceu as concepções de que, assim como a vida social, o universo também deveria ser compreendido e explicado de forma racional e que a elaboração do conhecimento estaria sujeita ao debate, como qualquer outro tema. Andery, Micheletto e Sérgio (2012b, p. 35) esclarecem:

Imerso nesse complexo conjunto de relações e diferenciações entre atividades, grupos, indivíduos, e nas diversas formas e níveis de organização implicados na vida da *pólis*, o homem grego tornava-se capaz de transpor para o pensamento as várias instâncias presentes em sua vida: tornava-se capaz de reconhecer como distintos o próprio homem, a sociedade, a natureza, o divino; tornava-se capaz de refletir, no conhecimento que produzia, as abstrações que, cada vez mais, marcavam as várias instâncias da sua vida (como, por exemplo, a abstração envolvida no uso da moeda), tão distantes do mundo que se limitava a contatos práticos, sensíveis (...) reproduzidos no mito; e tornava-se capaz de associar o conhecimento com a discussão, com o debate, com a possibilidade do diferente, da divergência, impossíveis dentro do mundo que havia dado origem ao conhecimento mítico, marcado pelo dogmatismo, pela pretensão ao absoluto.

Em outras palavras, o desenvolvimento das *pólis* criou as condições para que os homens questionassem o conhecimento mítico e buscassem desenvolver um conhecimento racional. Nesse período, conhecimento racional, conforme destacam as autoras, era entendido em oposição ao conhecimento mítico, pois, diferente deste, buscava problematizar os vários aspectos da vida humana e possibilitava o questionamento, o debate e a argumentação; um conhecimento que buscava explicações na própria natureza e na ação e relação entre os homens, ao invés de buscá-los em seres sobrenaturais; um conhecimento que trazia uma visão de ser humano mais ativo e mais autônomo, em comparação com o conhecimento mítico.

Andery, Micheletto e Sérgio (2012b) apresentam, em linhas gerais, as principais ideias de alguns pensadores da época. Tales (625 - 548 a.C., aproximadamente), Anaximandro (610 - 547 a.C., aproximadamente) e Anaxímenes (585 - 528 a.C., aproximadamente) buscaram explicações para a origem do universo em elementos da natureza, tais como a água e o ar. Com isso, reconheceram a natureza como autônoma, independente dos deuses e obedecendo a uma ordem própria, e a colocaram como o centro de suas investigações, afastando o conhecimento das explicações míticas.

Pitágoras (580 – 497 a.C., aproximadamente) também elegeu um elemento como base para todos os fenômenos e seres. Entretanto, o elemento escolhido por ele não era natural: eram os números. Ele enxergava a natureza de forma harmônica e ordenada e, por vislumbrar essas características nos números, considerou que “[...] descobrir como se constituíam esses fenômenos era descobrir a relação numérica que eles expressavam” (Andery, Micheletto & Sérgio, 2012b, p. 41). A partir do uso da matemática e da geometria, Pitágoras contribuiu para que o conhecimento ultrapassasse os assuntos da vida prática, sensível, valorizando a razão na produção de conhecimento.

Segundo Andery, Micheletto e Sérgio (2012b), Parmênides (530 - 460 a.C., aproximadamente) também promoveu a valorização da razão e propôs que o foco do pensamento deveria ser a essência das coisas, que ele chamou de Ser: algo completo, indivisível, imutável, eterno e atemporal. Para ele, apenas o que tem uma essência, o Ser, poderia ser objeto de reflexão, não havendo a possibilidade de refletir sobre o não-ser, pois ele não existe.

As autoras destacam também que a proposta de Parmênides se distanciou ainda mais da vida prática do que a de Pitágoras. Parmênides considerou os sentidos como fontes de informações imprecisas e mutáveis e, por isso, insuficientes e enganosas. Por sua vez, a razão poderia chegar ao conhecimento do Ser, da essência das coisas. Para isso, as contradições do pensamento deveriam ser eliminadas e este deveria ser um critério para a avaliação do conhecimento.

No período clássico da Grécia (entre os séculos V e IV a.C.), algumas cidades-Estados alcançaram notável desenvolvimento, o que promoveu a expansão da vida cultural e intelectual. Segundo Florenzano (1982), neste período a civilização grega atingiu seu apogeu em termos do desenvolvimento estrutural das cidades-Estados e da democracia, acompanhado também pelo da filosofia e das artes. Entretanto, esse desenvolvimento não foi homogêneo em todas as cidades-Estados, sendo que Atenas se destacou.

A estrutura social, nas cidades-Estados gregas, era formada basicamente por três categorias: os cidadãos, os estrangeiros e os escravos. O conceito de cidadania foi um pouco ampliado em relação ao período anterior, incluindo de forma mais efetiva os homens que não eram proprietários de terras. Entretanto, uma elite intelectual e política se desenvolveu e passou a ocupar grande parte dos cargos públicos e, por sua riqueza (ligada à propriedade da terra), podia dedicar-se inteiramente ao exercício político e filosófico. Continuava a existir, assim, uma desigualdade política, relacionada à desigualdade econômica. A escravidão tornou-se ainda mais forte, pois era indispensável para que os cidadãos se afastassem dos trabalhos manuais e se dedicassem inteiramente à vida política e à filosofia (Florenzano, 1982).

Andery, Micheletto e Sérgio (2012c) apontam, entre os principais pensadores do período, Sócrates, Platão e Aristóteles. Eles se destacaram por acreditar que o conhecimento deveria ser utilizado para formar os cidadãos e, assim, possibilitar a construção de uma cidade melhor e mais justa. Portanto, desviaram o foco da produção de conhecimento, da natureza para o homem, e se concentraram na proposição de métodos para produzir e transmitir o conhecimento. Com Sócrates, Platão e Aristóteles, a produção de conhecimentos adquire uma função social, um novo objeto – o homem – e uma preocupação com o modo como o conhecimento seria produzido.

Segundo as autoras, o foco das reflexões de Sócrates (469 - 399 a. C. aproximadamente) eram os problemas humanos e sociais, a ética, a moral e a política. Ele acreditava que as pessoas eram capazes de buscar o conhecimento em si mesmas e que a sabedoria advinha do autoconhecimento e do autocontrole. Para atingir o conhecimento, as pessoas precisariam ser orientadas e o método proposto por ele foi o do diálogo, através de perguntas e provocações.

Platão (426 - 348 a. C., aproximadamente) propôs uma separação entre o mundo sensível e o mundo das ideias. De acordo com as autoras, o sensível seria o mundo material, corpóreo, que consistiria em uma cópia do mundo das ideias, o qual seria uma realidade abstrata, composta das ideias perfeitas e eternas, a fonte do verdadeiro conhecimento. Como discípulo de Sócrates, Platão também considerava o diálogo essencial do ponto de vista metodológico: através do diálogo, o ser humano seria capaz de se desvincular do mundo sensível e alcançar o mundo das ideias. Ele defendeu que o conhecimento verdadeiro poderia ser atingido apenas por meio da razão, e propôs que a matemática fosse utilizada como ferramenta neste processo.

As ideias de Sócrates e Platão estão bastante ligadas à valorização da atividade política e filosófica e ao menosprezo das atividades manuais, características da ampliação do conceito de cidadania aliado à expansão da escravidão.

Aristóteles (384 a 322 a. C.), por sua vez, rejeitou a separação entre o mundo das ideias e o mundo sensível, atribuindo uma importância maior do que Platão à materialidade na busca pelo verdadeiro conhecimento. Ele acreditava que o conhecimento começaria pelas sensações e, a partir delas, outros processos se desenvolveriam, permitindo ao ser humano estabelecer relações entre os diferentes fenômenos, até atingir o conhecimento da essência das coisas e a compreensão das suas causas, não como acontecimentos particulares, mas como universais. Aristóteles considerava que as causas universais deveriam ser a tarefa central do conhecimento e só poderiam ser alcançadas por meio da razão (Andery, Micheletto & Sério, 2012c).

Até aqui, vimos algumas condições que formaram as bases filosóficas para o posterior desenvolvimento da ciência. Em relação ao objeto do conhecimento e ao tipo de explicação buscada, os gregos transitaram do conhecimento mítico para o conhecimento racional, construíram a visão de que a natureza é autônoma, independente de seres sobrenaturais, segue uma ordem própria, e, principalmente a partir do desenvolvimento político e econômico das *poleis*, tomaram o próprio ser humano como objeto e refletiram sobre a função social do conhecimento.

Em relação aos modos de produção do conhecimento, passaram da construção de narrativas, que não buscavam refletir criticamente sobre a ordem social vigente, para tentativas de explicar a vida e os fenômenos da natureza a partir de elementos contidos na própria natureza. Depois, desenvolveram a visão de que as explicações deveriam ser buscadas nas relações entre os próprios seres humanos e entre eles e a natureza, acompanhada da proposição de métodos adequados para isso. Caminharam de um tipo de conhecimento ligado à vida prática para outro, muito mais abstrato, conceitual, valorizando a razão nesse processo.

Outro tipo de conhecimento, predominantemente teológico, se desenvolveu no período medieval (entre os séculos V e XV) em boa parte do que hoje conhecemos como Europa, o norte da África e até mesmo em algumas pequenas porções da Ásia. A divisão do Império Romano em Ocidental e Oriental, no ano 286, é considerada o marco inicial da Idade Média e a tomada de Constantinopla, em 1453, é considerada o marco final do período (Rubano & Moroz, 2012a). A Idade Média foi um período extenso e bastante conturbado, marcado por guerras por territórios e pela disseminação do cristianismo.

Morais (1983) destaca que, nesse período, houve um novo direcionamento para a produção de conhecimento, tendo em vista que o saber era controlado pela Igreja e a vontade divina era o cerne das explicações, especialmente na Europa Ocidental. As pessoas se preocupavam com a salvação de suas almas e se concentravam na contemplação de Deus, negando as coisas relacionadas ao corpo e aos sentidos. Os textos bíblicos foram tomados como

a fonte da verdade e a filosofia procurou aproximar a fé da razão. Os pensadores contrários eram condenados à fogueira, por bruxaria.

Um pensador típico deste momento histórico, conforme Rubano e Moroz (2012b), foi Santo Tomás de Aquino (1225 a 1274), que afirmava “[...] ser possível fundamentar verdades da fé por meio da razão.” (p. 151). Suas tentativas de conciliar fé e razão aparecem em seus esforços para provar a existência de Deus, que para ele se evidenciava de cinco formas: 1) as transformações no mundo dependem de algo que as movimenta, este motor é Deus; 2) o mundo é regido por relações de causa e efeito e Deus é a primeira causa de tudo; 3) os seres aparecem e desaparecem no mundo, pois não são necessários, e são colocados no mundo pelo único ser necessário, Deus; 4) no mundo há diferentes graus de bondade, de sabedoria, etc., o grau absoluto de perfeição é Deus; 5) o mundo segue uma ordem que é dada por Deus.

No século XVI, período de transição do sistema feudal, predominante na idade média, para o sistema capitalista, Galileu Galilei (1564 a 1642) arriscou-se contra a doutrina religiosa ao apresentar elementos que confirmavam o valor da teoria heliocêntrica (contrária à teoria geocêntrica, adotada oficialmente pela Igreja Católica) e defender que a ciência deveria ser autônoma e independente da filosofia e da religião. Foi condenado à prisão perpétua em junho de 1633 e, para não ser executado, foi obrigado a negar suas teses e retratar-se com a Igreja. Entretanto, suas realizações são consideradas o marco inicial da ciência moderna e influenciam até hoje a produção do conhecimento (Gioia, 2012).

A respeito das realizações de Galileu, Morais (1983) destaca que ele foi o precursor do método experimental: realizou experimentos a partir da tese de Aristóteles de que duas bolas, uma delas cinco vezes mais pesada que a outra, caso fossem abandonadas a certa altura e ao mesmo tempo, cairiam em velocidades diferentes, sendo que a mais pesada cairia cinco vezes mais rápido que a mais leve. A partir do experimento, Galileu demonstrou que, diferentemente do que Aristóteles pensava, as bolas caíam juntas. Esse é considerado o momento em que nasceu o experimentalismo científico¹.

Além do método experimental, Galileu defendeu também que o mundo físico deveria ser estudado e explicado em termos quantitativos, adotando os conceitos teóricos da matemática como norteadores de suas investigações (Gioia, 2012).

¹ Aqui cabe um lembrete. Experimento e experiência são coisas distintas: a experiência é espontânea, ocorre no cotidiano, enquanto o experimento é planejado, intencional, ocorre em situações controladas e visa *verificar* uma hipótese elaborada anteriormente. Segundo Morais (1983, p. 73), verificar “[...] é confrontar, na medida do possível, a ideia inicial com os fatos ou coisas”.

Outro pensador importante neste período de transição foi Francis Bacon (1561 a 1626), cujas ideias focaram no desenvolvimento de uma nova modalidade de conhecimentos, voltados para a utilização prática e imediata dos recursos naturais, em oposição à tendência medieval de elaboração de reflexões metafísicas e basicamente teóricas. Bacon afirmou que “saber é poder” e considerava que a humanidade deveria conhecer a natureza para dominá-la e utilizá-la a seu favor. Esse era

[...] um aspecto fundamental da visão de Bacon: a verdadeira finalidade da ciência é contribuir para a melhoria das condições de vida das pessoas; de fato, para Bacon, o conhecimento não tem valor em si, mas sim pelos resultados práticos que possa gerar (Pereira, 2012, p. 194).

Ele defendeu que o conhecimento deveria ser baseado em fatos, na observação rigorosa e sistemática² e na experimentação.

Bacon considerou que a produção de conhecimentos, mesmo realizada a partir de observações, estaria sujeita a uma série de falhas e propôs que a ciência deveria evitar que o conhecimento verdadeiro fosse ofuscado por noções falsas. A essas noções falsas ele deu o nome de **ídolos** e os dividiu em quatro categorias.

Conforme a descrição de Pereira (2012), os **ídolos da tribo** seriam as imprecisões relacionadas à condição humana, já que nossas percepções são sempre parciais e que nosso intelecto também é sujeito a falhas. Portanto, para Bacon, nossos sentidos não podem ser fontes de informações confiáveis, bem como a razão não é capaz de, sozinha, chegar ao conhecimento verdadeiro.

Os **ídolos da caverna** seriam as falhas advindas de aspectos individuais do cientista, tais como sua história de vida, valores, hábitos, formação etc., que fazem com que um objeto de estudo esteja sempre sob uma ótica particular, o que pode trazer distorções para o conhecimento. Já os **ídolos do foro** seriam as imperfeições derivadas da própria linguagem e comunicação: nosso pensamento é limitado pela linguagem que dispomos para nos expressar e muitas vezes esta é imprecisa, o que possibilita diferentes interpretações e, portanto, dificuldades na definição de conceitos e na comunicação científica.

² Assim como há diferenças entre experimento e experiência, a observação sistemática também se distingue das observações que fazemos no dia-a-dia. Conforme Morais (1983), assim como o experimento, a observação sistemática também envolve planejamento e intencionalidade e visa verificar uma hipótese. Além disso, a observação sistemática é sempre direcionada por uma fundamentação teórica prévia, ou seja, exige que o observador tenha conhecimentos teóricos acerca do objeto da sua investigação. A elaboração de uma hipótese auxilia a selecionar o que e em quais condições será observado. A observação sistemática, portanto, é metódica e em muitos casos envolve a utilização de instrumentos (como telescópio, microscópio, ferramentas de avaliação de atuações em grupo, entre outros).

Por fim, os **ídolos do teatro** decorreriam da aceitação de teorias ou sistemas filosóficos falsos, o que serviu de base para as críticas que Bacon direcionou a várias escolas filosóficas, principalmente à aristotélica e seus seguidores, dizendo que eram dogmáticas, que não se preocupavam em produzir resultados que beneficiassem a vida humana nem em pôr suas conclusões à prova através da experimentação.

No intuito de superar essas possíveis falhas na produção de conhecimento, Bacon propôs o método indutivo. Segundo Chalmers (1993), o método indutivo pode ser definido como um tipo de raciocínio que vai do particular para o geral, ou seja, afirma que o desenvolvimento de leis e teorias deve partir da observação sistemática de situações particulares em condições específicas, tais como lugar, período etc. O método indutivo está ligado a uma atitude de colocar as ideias à prova, confrontá-las com a natureza.

Conforme Pereira (2012, p. 197), para Bacon, a forma de corrigir as falhas e chegar ao verdadeiro conhecimento “[...] estaria na realização de um grande número de experiências ordenadas, das quais seriam retirados os axiomas³ e, a partir destes, propostos novos experimentos”. Para ele, o resultado da ciência será sempre provisório: um conhecimento, conceito ou teoria será válido até que outro seja capaz de superá-lo.

Rubano e Moroz (2012c) assinalam que, ao contrário de Bacon, Descartes propôs a razão como via para o conhecimento verdadeiro. Descartes nasceu em 1596, faleceu em 1650 e, durante sua vida, dedicou-se a desenvolver um sistema de pensamento que tinha o objetivo de alcançar verdades indubitáveis. Utilizou a dúvida como método, propondo-se a duvidar de todas as coisas, principalmente daquelas advindas dos sentidos, e chegou à conclusão de que era um ser pensante: “penso, logo existo”. A primeira verdade indubitável para Descartes é, portanto, o pensamento humano.

Refletindo sobre a própria dúvida, Descartes considerou-a como uma imperfeição e buscou compreender de onde vem a ideia da perfeição, concluindo que ela deriva de Deus. “Apoiadas na existência de Deus, as ideias claras e distintas passam a ser o critério do conhecimento: justificam não só a possibilidade de conhecer, como também se constituem em ponto de partida para a busca de novas certezas” (Rubano & Moroz, 2012c, p. 202). A segunda verdade indubitável é, portanto, a existência de Deus.

As autoras destacam que, a partir dessas duas verdades indubitáveis, Descartes afirmou que o conhecimento verdadeiro poderia ser alcançado por meio da razão. Ele propõe uma separação entre corpo e espírito, sendo que o corpo atuaria de forma mecânica, ao passo que o

³ Axiomas são premissas auto-evidentes, ou seja, ideias ou proposições que não necessitam de verificações adicionais.

espírito consistiria na essência humana. O espírito seria responsável pelo pensar e, portanto, pela produção de conhecimento, que só pode ser alcançado por meio da razão.

Para Descartes, com um método único seria possível produzir conhecimentos úteis à humanidade, principalmente em relação ao controle da natureza. Optou pelo modelo matemático de raciocínio e propôs alguns passos metodológicos: primeiramente, duvidar de todas as coisas até se ter clareza das ideias; depois, dividir o raciocínio em pequenas partes a fim de investigar diferentes possibilidades e sanar as dificuldades presentes em cada uma delas; em seguida, ordenar os pensamentos do mais simples para o mais complexo; e por fim, fazer revisões gerais para certificar-se de que nada teria escapado ao processo como um todo (Rubano & Moroz, 2012c).

Esse método foi chamado de mecanicismo e utiliza dois processos: a intuição e a dedução. A intuição, segundo Rubano e Moroz (2012c, p. 204), “consiste numa apreensão de evidências indubitáveis que não são extraídas da observação de dados por meio dos sentidos. Tais evidências são frutos do espírito humano, da razão, sobre as quais não paira qualquer dúvida”. A dedução, por sua vez, é um processo no qual partimos de uma visão geral acerca de um determinado objeto ou assunto e buscamos o conhecimento das partes que o compõem (Chalmers, 1993). A partir de deduções racionais, o ser humano seria capaz de estabelecer princípios gerais e a relação de causalidade entre eles, ou seja, determinar que um fenômeno acontece em decorrência de outro.

Segundo Morais (2007), o pensamento racionalista-mecanicista de Descartes foi amplamente aplicado nos estudos do físico inglês Isaac Newton. Descartes e Newton tem tantos pontos em comum que suas ideias formaram o que recebeu o nome de paradigma cartesiano-newtoniano, que envolve: 1) a ideia de que o universo pode ser compreendido matematicamente; 2) a concepção de que o universo funciona como um gigantesco sistema mecânico cujas leis matemáticas são a base para a sua compreensão; 3) a visão de que o universo é estável e regido por leis imutáveis; e 4) a valorização da razão e da inteligência humana.

Ao longo do século XVIII as ideias do racionalismo e do experimentalismo se solidificaram e estabeleceram seus principais princípios: 1) é possível alcançar melhores condições de vida para a humanidade através da ciência, 2) o principal instrumento humano é a razão, 3) o conhecimento conduz à superação da ignorância, da superstição e dos problemas sociais, 4) o universo segue uma ordem, 5) essa ordem pode ser desvendada e traduzida em relações matemáticas, 6) a ciência é o único conhecimento capaz de alcançar a verdade sobre a natureza e dominá-la, 7) a observação e a experimentação são os únicos meios válidos para desvelar a ordem da natureza, 8) o que é observado independe do observador, 9) tudo o que

existe na natureza está a serviço da humanidade, 10) a ciência é neutra, livre de valores e independe da moral e da ética (Morais, 1983).

Esse conjunto de princípios deu origem a um posicionamento chamado cientificismo: a ciência desenvolveu-se de forma muito ampla e passou a ser ensinada como uma verdade absoluta; outros tipos de conhecimento passaram a ser tratados com intolerância; a ciência afastou-se do cotidiano e da vida prática das pessoas; os cientistas se colocaram em um pedestal, na posição de *experts* (Morais, 2007).

De acordo com Moraes (1983), no século XIX a atitude cientificista foi acentuada, principalmente a partir do positivismo de Auguste Comte (1798 – 1857). Ele desenvolveu suas ideias na França pós-revolução, em que o poder estava nas mãos da burguesia. Esta havia inicialmente participado, juntamente com as mulheres, os pobres e os trabalhadores, do processo revolucionário de derrubada da monarquia. Porém, quando assumiu o poder, passou a defender seus próprios privilégios e a tentar garantir seu domínio político sobre as demais categorias sociais. Por isso, o domínio da classe burguesa era ameaçado e contestado por uma parcela da população restante. Neste cenário, Comte se colocou a favor da burguesia e dos seus ideais, que haviam se tornado conservadores.

Andery e Sérgio (2012a) destacam que o pensamento de Comte influenciou (e continua influenciando) vários outros pensadores depois dele, inclusive em outros países, cuja situação histórica e política era muito diferente da enfrentada na França, como o Brasil, por exemplo. As ideias positivistas participaram do estabelecimento da República no Brasil e estão presentes ainda hoje na simbólica frase Ordem e Progresso, estampada na bandeira brasileira.

Conforme as autoras, no campo da ciência, Comte avaliou que o desenvolvimento do conhecimento humano teria ocorrido de acordo com o que chamou de lei dos três estados. O primeiro deles teria sido o estado teológico, no qual os fenômenos do mundo eram considerados como produtos das vontades de agentes sobrenaturais. O segundo estado seria o metafísico, no qual as explicações foram fundamentadas na existência de entidades abstratas presentes na natureza, que mediavam os acontecimentos naturais. Por fim, no estado positivo, o ser humano, através da observação e do raciocínio, buscava encontrar na própria natureza as leis gerais que ordenam o mundo.

Para Comte, o estado positivo seria o ápice do desenvolvimento histórico, o que significa que ele considerava a história como evolutiva, linear e predeterminada, tendendo sempre à superação, sem rupturas ou revoluções, até atingir um estágio final de perfeição e estabilidade. A evolução da história obedeceria a dois princípios:

O princípio de ordem – de uma transformação ordenada e ordeira, que não comporta transformações violentas, que não comporta saltos, que flui num contínuo. E o princípio do progresso – a transformação que ocorre no desenrolar da história é uma transformação que leva a melhoramentos lineares e cumulativos. (...) Nessa visão de história cabe ao homem apenas o papel de resignação: é preciso aguardar o desenvolvimento e aguardá-lo respeitando sua ordem natural, seu tempo, seus limites, num processo de espera que é, ele também, ordeiro. (Andery & Sérgio, 2012a, p. 377).

Conforme Andery e Sérgio (2012a), Comte defendia que a ciência era um conhecimento positivo, o que significa que ele a considerava superior, precisa, real, e seu objetivo era conhecer e controlar a natureza, em benefício da humanidade. Para Comte, a natureza é regida por leis gerais e invariáveis e, por meio da observação dos fatos e do raciocínio, a ciência poderia descobrir essas leis. Para tanto, todas as ciências deveriam utilizar um método único.

Segundo as autoras, a proposição de um método único estava intimamente relacionada com o projeto comteano de uma física social, ou seja, o estudo e explicação dos fenômenos sociais a partir de um método considerado científico e compartilhado pelas demais áreas da ciência. Esse projeto concebia a sociedade como ordenada e regida por leis gerais, independentes dos indivíduos ou grupos, assim como a natureza. A preocupação central da sociologia comteana seria, portanto, não a transformação social, mas sim a descoberta e a aplicação das leis naturais que regiriam a sociedade.

Com propostas bastante diferentes das de Comte, Karl Marx (1818 a 1883) também teve grande envolvimento político. Ele desenvolveu suas ideias em um período marcado pelo amplo desenvolvimento do capitalismo industrial e pela sua primeira grande crise, que contou com uma participação ativa da classe trabalhadora, o que contribuiu para o surgimento do socialismo (Andery & Sérgio, 2012b).

Marx dedicou-se a “[...] basear a possibilidade de construção de uma nova sociedade numa abordagem científica da sociedade capitalista e das condições de sua transformação.” (Andery & Sérgio, 2012b, p. 397). Para tanto, ele considerou aspectos históricos, filosóficos, políticos e econômicos, pois acreditava que a compreensão do real só seria possível a partir da compreensão do conjunto dessas relações.

Fugindo às concepções científicas então dominantes, Marx desenvolveu dois conjuntos complementares de ideias, denominados materialismo dialético e materialismo histórico, que representam, respectivamente, as bases filosófica e científica de sua teoria. Segundo Bottomore (2001, p. 259), o materialismo dialético

Sustenta, dialeticamente, que o material e o ideal são diferentes, na realidade opostos, mas existem dentro de uma unidade na qual o material é básico ou primordial. A matéria pode existir sem o espírito, mas o inverso não pode ocorrer. O espírito originou-se historicamente da matéria e dela continua dependente.

Explica também, que a visão dialética do mundo compreende a realidade como composta por um movimento constante entre elementos contrários. É a partir do conflito entre os contrários que a realidade avança, através de um processo histórico contínuo de mudanças, evoluções e revoluções. Para Marx, a produção do conhecimento científico deve ser capaz de apreender o movimento dialético da realidade, o que significa rejeitar qualquer entendimento de uma lei que seja permanente, eterna, a-histórica.

Já o materialismo histórico, segundo Bottomore (2001), defende que as explicações para os fenômenos humanos devem ser buscadas nas formas como o processo de trabalho se desenvolveu e se transformou ao longo da história (desenvolvimento das forças produtivas) e na confrontação entre os grupos dominantes econômica e socialmente e os grupos subordinados (luta de classes).

Marx defende que o conhecimento científico deve partir da materialidade, ou seja, do que é concreto e externo ao homem, não do raciocínio ou das ideias. Conforme Andery e Sérgio (2012b), para Marx, o conhecimento deve compreender quais são as condições materiais para a ocorrência de um determinado fenômeno. Após a descoberta dessas condições, é necessário investigar as relações existentes entre elas que inserem o fenômeno na totalidade, a qual, por sua vez, é também um dos seus determinantes.

A totalidade social na teoria marxista é um complexo geral estruturado e historicamente determinado. (...) suas partes específicas ou complexas – isto é, as “totalidades parciais” – estão relacionadas entre si, numa série de interrelações e determinações recíprocas que variam constantemente e se modificam (Bottomore, 2001, p. 381).

Em outras palavras, os fenômenos devem ser entendidos a partir do e no conjunto das relações históricas, filosóficas, políticas e econômicas que formam a totalidade da qual são parte, nunca apartados dela. Para compreender a totalidade, é preciso analisar as suas partes e como elas se relacionam entre si, ou seja, a compreensão da totalidade e de suas partes é complementar: se alguma dessas duas dimensões for ignorada, não será possível apreender adequadamente o real.

Andery e Sérgio (2012b) destacam que, na teoria marxista, dizer que o conhecimento parte e depende da realidade concreta não significa que o sujeito seja passivo pois, na relação

do homem com o seu objeto de estudo, esse homem reconstrói o mundo no seu pensamento, ou seja, o conhecimento é sempre uma atividade humana.

O conhecimento científico adquire, em Marx, o caráter de ferramenta a serviço da compreensão do mundo para sua transformação que deve ocorrer na direção que interessa àqueles que são os produtores reais da riqueza do homem – os trabalhadores (...). Por isto, o conhecimento adquire, em Marx, não apenas o caráter de um conhecimento comprometido com a transformação concreta do mundo, mas também com a transformação segundo os interesses e as necessidades de uma classe social, e a despeito da outra. Com essa concepção perde-se, com Marx, a expectativa de se produzir conhecimento neutro, conhecimento que serve igual e universalmente a todos, conhecimento que mantenha o mundo tal como é (pp. 418-419).

Contudo, as autoras nos lembram também que não foi uma preocupação de Marx entender os processos orgânicos e psicológicos que permitem ao homem apreender o mundo e transformá-lo.

De qualquer modo, fica muito fácil perceber as profundas diferenças entre as concepções de Comte e de Marx sobre a organização social e os conhecimentos (entre várias outras). Se, para o primeiro, a sociedade era constituída tal como os organismos naturais e submetida às mesmas leis que determinam o funcionamento destes, o segundo considerava a mesma sociedade como produto dos interesses e da ação dos próprios seres humanos. Se, para Comte, a função da ciência e da construção de novos conhecimentos seria garantir a estabilidade e a permanência de uma estrutura social hierarquizada e desigual, para Marx aquela função seria exatamente a oposta: superar as condições de desigualdade e atuar como um elemento de reconstrução contínua das relações e dos modos de viver. Uma ciência da permanência e outra da transformação.

Podemos falar, então, de uma mesma e única ciência? Este breve resumo sobre a história do desenvolvimento de diferentes modalidades de conhecimentos, mesmo que limitado, já nos permite considerar que não.

Apresentamos até aqui a transição de um pensamento pré-científico para o nascimento da ciência propriamente dita, na modernidade. Exploramos também algumas das principais características do modelo tradicional de ciência, tais como: a) a ideia de que o conhecimento científico é um conjunto de verdades absolutas, alicerçadas na utilização de um método rigoroso, cujos principais elementos são a observação sistemática e a experimentação; b) a concepção de que o objetivo central da ciência seria desvelar as leis gerais que regem os fenômenos, através do raciocínio lógico, indutivo e dedutivo, utilizando preferencialmente a

linguagem matemática. É um modelo fundamentado em uma visão mecânica de mundo e sociedade e que defende a **racionalidade**, a **objetividade** e a **neutralidade científicas**.

Defender a racionalidade significa adotar uma visão que distingue e separa razão e emoção (Berlinck, 1978). Como vimos, a ciência moderna considera a razão como a faculdade superior dos seres humanos e que somente através dela é possível alcançar o verdadeiro conhecimento. As emoções, por sua vez, são consideradas como fontes de falhas, imprecisões ou como algo individual, ou seja, são tratadas como fontes não confiáveis de informação ou como obstáculos para a construção de um conhecimento que se pretende objetivo, neutro e universal. Por isso, as emoções devem ser controladas e suprimidas do processo de construção do conhecimento, através da adoção de um método rigoroso.

De acordo com Berlinck (1978) a defesa da objetividade implica em outro tipo de separação: entre sujeito (aquele que elabora o conhecimento) e objeto (aquilo que se pretende conhecer). A objetividade supõe que o conhecimento deve ser um reflexo da realidade e independente do sujeito. Livre das perturbações afetivas e de suas intencionalidades políticas, o ser humano seria capaz de construir um conhecimento que representasse fielmente o seu objeto. Conforme Morais (1983), o ideal da objetividade compreende o mundo como pronto e acabado, estável e eterno, cabendo à ciência desvelar as suas leis. O conhecimento sobre o mundo deve independe de como o sujeito se relaciona com ele; o que define e explica o objeto são suas qualidades inerentes, competindo ao sujeito apenas descobri-las, através do uso adequado do método.

Para isso, o sujeito e a ciência devem ser neutros, ou seja, imparciais, livres de valores, impessoais (Laurenti, 2014). A neutralidade científica, por sua vez, envolve outras duas cisões. A primeira delas é entre ciência e história. O discurso da neutralidade científica propõe que a ciência é independente da história, política, economia etc., ou seja, considera que essas condições não têm influência sobre a produção de conhecimento científico, bem como que o conhecimento científico não deve exercer influências sobre as condições sociais. A função da ciência seria construir um retrato da realidade, sem se posicionar sobre ela.

A segunda cisão se dá entre a atividade científica e outros tipos de atividades humanas. Entre todos os tipos de conhecimento, a ciência teria um *status* especial, superior, uma vez que o saber científico seria o único confiável, enquanto outros conhecimentos seriam julgados inferiores e falhos. A defesa da neutralidade científica aumenta as distâncias entre a ciência e a vida prática das pessoas, ao colocar a ciência e o cientista como isentos “[...] da interferência de qualquer tipo de valor particular, sejam eles pessoais, sociais, econômicos ou políticos.” (Laurenti, 2014, p. 13).

Por outro lado, muitas são as críticas direcionadas ao modelo moderno de ciência. Segundo Tomanik (2004), o universo, a natureza e especialmente as sociedades e os seres humanos sofrem transformações, o que coloca em xeque a noção de ciência como verdade absoluta. Além disso, a noção de ciência como verdade absoluta a torna autoritária, pois, tendo o domínio sobre a verdade, poderia ditar comportamentos, limitando a participação do sujeito na tomada de decisões sobre a própria vida, bem como sua participação política.

O autor ressalta ainda que a metodologia proposta pela ciência moderna se limita à descrição, classificação e encadeamento dos fenômenos, deixando de lado a preocupação em explicá-los. Segundo Chauí (2000), o método experimental não consegue captar a complexidade dos fenômenos, uma vez que é realizado em condições fixas e controladas, ao contrário do que acontece na relação concreta dos organismos com o meio natural e social. A confiabilidade dos resultados experimentais é também colocada em dúvida: a ciência deve ser dinâmica, assim como o são os seus objetos de estudo.

O ideal da objetividade, conforme Morais (1983), não pode ser atingido totalmente, pois a realidade só tem significado *para alguém*. Isso não significa que os objetos não existam concretamente, mas sim que não nos relacionamos com eles, em si mesmos. Sempre nos relacionamos a partir do que socialmente convencionamos sobre os objetos e com as interpretações que fazemos deles.

González Rey (2005) argumenta que todas as criações humanas são produções de sentido. Conforme as pessoas pensam, teorizam ou agem sobre a realidade em que vivem, estão simultaneamente criando, transformando essa realidade. Considerando a ciência como uma criação humana, é possível compreendê-la como uma grande produtora de sentidos no nosso tempo e que, ao tentar compreender e explicar a realidade, não a reproduz, não a apreende em si mesma, mas (re)cria essa realidade, a transforma.

A neutralidade científica, portanto, é ilusória, tanto da parte do cientista quanto da ciência em si. O cientista é um ser pertencente ao meio social e cultural, dotado de ideias, valores e crenças, produto e produtor de seu tempo. A ciência é uma produção essencialmente humana e como tal também está ligada à história, à cultura, à política e aos interesses de sua época. A atividade do cientista não é imparcial, mas decorre de uma série de escolhas, desde a definição de um objeto de estudo e do método que será utilizado, até a expectativa por determinados resultados e a maneira como serão divulgados (Chauí, 2000).

Marcuse (2009, p. 160) critica as crenças propostas pelos ideais da objetividade e da neutralidade científica:

[...] não existem dois mundos: o mundo da ciência e o mundo da política (e sua ética), o reino da teoria pura e o reino da prática impura – existe apenas um mundo no qual a ciência, a política e a ética, a teoria e a prática estão inerentemente ligadas.

O autor afirma que toda e qualquer pesquisa tem um valor social, uma vez que satisfaz necessidades sociais – sejam elas construtivas ou destrutivas -, chamando a atenção para a responsabilidade da ciência e do cientista pelo uso social que se faz das suas produções.

Contestando as pretensões de existência de uma neutralidade deste modo de saber, Chauí (2000) esclarece que o cientificismo apresenta a ciência como o ápice do conhecimento, capaz de conhecer e explicar tudo, e que isso contribui para que ela exerça poder social e se coloque a serviço dos interesses da camada dominante, apoiada na

[...] ideia de que há, na sociedade, os que sabem e os que não sabem, que os primeiros são competentes e têm o direito de mandar e de exercer poderes, enquanto os demais são incompetentes, devendo obedecer e ser mandados. Em resumo, a sociedade deve ser dirigida e comandada pelos que “sabem” e os demais devem executar as tarefas que lhes são ordenadas (p. 358).

Essa ideia está muito presente na forma como a socialização do conhecimento científico é atravessada pelas diferenças de classe no Brasil. De modo geral, as universidades públicas tornaram-se o domínio da ciência e ainda são escassas as tentativas tanto no sentido de fazê-la ultrapassar esses muros quanto no sentido inverso, de tornar o ensino universitário acessível a todos. Consequentemente, a grande maioria da população não tem acesso à ciência, que se tornou um privilégio de poucos. Estes poucos, devido à condição precarizada do ensino público básico e médio no país, ainda são, majoritariamente, oriundos das classes já privilegiadas economicamente, as quais têm acesso (ou seja, podem pagar por isto) à formação inicial em instituições particulares. A postura cientificista legitima que esse grupo privilegiado exerça poder social sobre aqueles que não tem acesso ao conhecimento científico.

No final do século XIX, Marx já se posicionou de forma contrária a muitas características da ciência moderna, mas, de acordo com Moscheta (2014), o marxismo ainda guarda semelhanças com o modelo moderno de ciência, ao se propor como uma explicação válida, completa e universal. Ele carrega consigo a ideia de que caminhamos para o progresso e que o futuro (a nova sociedade comunista) será melhor que o presente (sociedade capitalista).

Segundo Moraes (2007), contrariando todo o fascínio que exerceu no século XIX, há na contemporaneidade⁴ uma grande desilusão com o cientificismo. A contemporaneidade é um período em construção. Não tem suas características definidas e ainda não rompeu totalmente com a racionalidade moderna. Sendo assim, é um período cheio de contradições e indefinições.

A partir do início do século XX, a contestação da modernidade ganhou força na filosofia e na ciência e surgiram propostas alternativas ao modelo de ciência tradicional, às quais chamaremos de ciências contemporâneas. Segundo Moscheta (2014), as ciências contemporâneas rejeitam explicações e definições que pretendam dar conta da totalidade. Elas admitem uma pluralidade de discursos e de olhares sobre um mesmo tema, que podem se sustentar ou se opor, mas que se identificam “[...] enquanto possibilidades discursivas em oposição a narrativas explicativas únicas e absolutas” (p. 24), por isso o termo no plural: ciências.

O autor destaca ainda que as ciências contemporâneas abandonam também a preocupação em retratar ou capturar a realidade e se propõem a realizar releituras sobre ela. Em outras palavras, entendem o conhecimento científico como uma forma (dentre outras) de compreensão e produção da vida, o que o torna mais próximo das artes. Zanella (2013) acrescenta que as ciências podem ser entendidas como uma forma de arte porque envolvem processos criativos, imaginativos, afetivos, além de carregarem consigo a reinvenção da realidade, a potência de estabelecer relações não evidentes, a provocação, etc.

Essa aproximação com as artes proporciona que os pesquisadores imprimam suas marcas, seus posicionamentos, na expressão e comunicação do conhecimento. Ao mesmo tempo, instaura também um processo de secularização das ciências, no sentido de torná-las menos confinadas às técnicas e linguagem rebuscadas, à formação rigorosa e às instituições de pesquisa, e mais próximas do cotidiano e das pessoas (Moscheta, 2014).

Segundo Zanella (2013), fazer pesquisa como uma sucessão ordenada e progressiva de passos, bem como a avaliação da qualidade da pesquisa a partir da relação entre seus resultados e a metodologia escolhida são elementos questionados nas ciências contemporâneas. A autora defende que o pesquisador deve se permitir perder-se no processo de pesquisar, ou seja, deve

⁴ Há uma diversidade de termos que poderiam ser utilizados aqui, como pós-modernidade ou modernidade líquida, por exemplo. Entretanto, considerando que não há consenso entre historiadores, sociólogos e outros estudiosos de áreas afins sobre o uso e os significados de cada um desses termos, optamos pelo uso do termo “contemporaneidade”, uma vez que não faz parte dos objetivos deste trabalho nos envolver nessa discussão. Por outro lado, salientamos que alguns autores que utilizamos como referência adotam outros termos em suas produções. Moscheta (2014), por exemplo, utiliza o termo pós-modernidade. Para facilitar a compreensão, utilizaremos somente o termo “contemporaneidade”.

estar aberto à possibilidade de tecer novas relações, não pré-concebidas, e se deixar ser conduzido pela pesquisa, não o contrário. Analisar o próprio pesquisar e as escolhas metodológicas ao longo do processo contribui para olhar a “[...] pesquisa como invenção em vez de prescrição” (p. 21).

É uma visão da ciência que exige uma postura diferente não apenas do pesquisador, mas também do leitor e dos participantes das pesquisas, uma postura mais ativa, como interlocutores na produção do conhecimento (Moscheta, 2014). O fundamento das ciências contemporâneas não está na metodologia rígida e universal, mas nas escolhas éticas do pesquisador, que, ao investigar a realidade, a reinventa e reinventa a si mesmo.

Com base nesse breve resgate sobre a história da ciência, é possível dizer que o entendimento sobre o que é ciência, seus objetivos e seus métodos passou por muitas mudanças ao longo do tempo. As ciências contemporâneas, por sua vez, conforme aponta Moscheta (2014), são ainda muito recentes e pouco delimitadas. Consequentemente, a produção científica apresenta hoje uma espécie de *pout-pourri* metodológico, ou seja, tentativas de propor alternativas ao modelo tradicional de ciência, mas que por vezes ainda recorrem a ele para manter seu *status* científico, o que implica em uma mistura perigosa de visões bastante contraditórias sobre o mundo, a humanidade, a sociedade e a política.

2 Um caleidoscópio chamado Psicologia

Nosso breve passeio sobre a história das ciências nos permitiu compreender as condições históricas que possibilitaram o desenvolvimento do conhecimento científico, seus principais fundamentos e alguns contrastes entre diferentes propostas científicas. Essas informações serão o ponto de partida para compreendermos o contexto e algumas das contradições em meio às quais nasceu e se desenvolveu o campo específico de estudos do nosso interesse: a Psicologia.

A Psicologia é uma área de estudos dentro das Ciências Humanas. Conforme Chauí (2000), a rigor, todas as ciências são humanas, pois resultam da atividade humana. Entretanto, a nomenclatura Ciências Humanas é dada àqueles campos da ciência que tem os seres humanos como seu principal objeto de estudo. De maneira geral, os seres humanos são objeto da Psicologia; entretanto, para que uma área de estudos seja considerada científica, é necessário, primeiramente, delimitar com clareza a especificidade do seu objeto (Bock, Furtado & Teixeira, 2008; Figueiredo & Santi, 2008).

Dizer que o objeto da Psicologia são os seres humanos, apesar de não ser falso, é uma afirmação muito vaga e não delimita um campo específico e diferenciado de outras áreas das Ciências Humanas como a Sociologia, a Antropologia e a Ciência Política, por exemplo, que também têm os seres humanos como objeto de estudo. De forma simples, poderíamos dizer que o objeto específico de estudos da Sociologia é a sociedade, o da Antropologia é a cultura e o da Ciência Política são as estruturas e as relações de poder. Esses objetos são ramificações do interesse geral sobre os seres humanos e conferem a cada uma dessas ciências um campo específico de investigação. Qual seria, então, o objeto específico da Psicologia?

Aqui já temos uma dificuldade: podemos encontrar variadas respostas para essa pergunta, de acordo com as diferentes abordagens existentes dentro desta área do conhecimento. Alguns diriam que o objeto da Psicologia é o comportamento, outros que é o inconsciente, outros, ainda, que é a personalidade e assim por diante. Segundo Bock, Furtado e Teixeira (2008), essa dificuldade em delimitar um objeto é estrutural, pois está intimamente relacionada a uma característica do objeto compartilhado por todas as ciências humanas: o ser humano é histórico e vive em movimentos contínuos de transformação.

Os seres humanos expressam sua variabilidade continuamente e estão sujeitos à interferência de uma quantidade incontável de fatores que influenciam seus modos de pensar, agir, sentir etc. Isso não significa dizer que os objetos de outros campos da ciência não sejam

mutáveis. A natureza física, por exemplo, também sofre mudanças. Entretanto, essas mudanças são muito mais lentas e graduais, o que lhes confere certa estabilidade e abre possibilidades maiores de previsão e controle dos fenômenos naturais.

Para os autores, os múltiplos projetos de construção de uma ciência psicológica, cada qual elegendo, como seu objeto específico de estudos, uma parcela ou um componente, dentre todos os que compõem a complexidade dos seres humanos, refletem justamente essa variabilidade e riqueza próprias destes seres:

Como, neste momento, há uma riqueza de valores sociais que permitem várias concepções de ser humano, diríamos simplificada que, no caso da Psicologia, essa ciência estuda “diversos seres humanos” concebidos pelo conjunto social. Assim, a Psicologia hoje se caracteriza por uma diversidade de objetos de estudo. (Bock, Furtado & Teixeira, 2008, p. 22).

Então o que tornaria a Psicologia uma área de estudos específica e independente das demais ciências? Bock, Furtado e Teixeira (2008) afirmam que cada área da ciência aborda os fenômenos naturais e humanos sob um enfoque diferente e assim dá a sua contribuição para a compreensão da totalidade da vida. A contribuição da Psicologia, conforme os autores, é o estudo da subjetividade:

A subjetividade é a síntese singular e individual que cada um de nós vai constituindo conforme vamos nos desenvolvendo e vivenciando as experiências da vida social e cultural; é uma síntese que de um lado nos identifica, por ser única; e de outro lado nos iguala, na medida em que os elementos que a constituem são experienciados no campo comum da objetividade social. Essa síntese – a subjetividade – é o mundo de ideias, significados e emoções construído internamente pelo sujeito a partir de suas relações sociais, de suas vivências e de sua constituição biológica; é, também, fonte de suas manifestações afetivas e comportamentais. (pp. 22-23).

Em outras palavras, a subjetividade pode ser entendida como a integração, nos sujeitos humanos, das dimensões social e individual. Conforme cada ser humano experiencia as situações da vida social, entra em contato com a cultura, os valores, as crenças, os modelos de comportamento historicamente construídos, confere sentidos a essas experiências e vai construindo o seu mundo particular, ou seja, sua maneira de pensar, de sentir, de se comportar. Por isso os autores apontam que a subjetividade, simultaneamente, nos identifica e nos iguala, porque ao mesmo tempo ela torna cada um de nós únicos, uma vez que depende dos sentidos que cada um construirá para as suas experiências, e nos iguala na condição de seres sociais,

uma vez que depende dos elementos compartilhados em uma determinada organização social para se constituir.

Portanto, a subjetividade nos torna, simultaneamente, seres sujeitos às influências da organização social a que pertencemos e seres livres, capazes de fazer escolhas e criar novas possibilidades. Temos, então, o que poderíamos chamar de uma liberdade situada, ou seja, uma liberdade que não é total, plena, mas que se expressa dentro das possibilidades das condições históricas e sociais de uma cultura.

Podemos observar essa contradição inerente à subjetividade nas situações em que as pessoas se negam a se submeter aos padrões sociais, por exemplo, de beleza, de sexualidade, de como uma mulher deve se comportar, de que tipo de trabalho uma pessoa negra pode exercer e assim por diante. Nesses casos, essas pessoas estão transformando, através de suas atividades, sua subjetividade em algo diferente daquilo que lhes foi proposto pela cultura. Elas transformam a si mesmas e contribuem para a transformação cultural.

O sujeito desempenha, portanto, um papel ativo na sociedade e na construção da própria subjetividade: o ser humano se apropria daquilo que foi produzido socialmente e, simultaneamente, atua sobre a construção do mundo social. Em outras palavras, o ser humano constrói o mundo e é ao mesmo tempo construído por ele e, nesse processo, transforma a si mesmo (Bock, Furtado & Teixeira, 2008). Esta participação dos sujeitos na construção da vida social e de sua especificidade enquanto sujeito seria o campo de estudos próprio da ciência chamada Psicologia.

Identificada a contribuição da Psicologia para a compreensão da vida humana, passaremos agora ao seu nascimento e desenvolvimento como ciência independente.

2.1 Sou único, mas nem tanto: as condições para o nascimento da Psicologia científica



Figura 1: Reprodução da obra de Caspar David Friedrich: *Caminhante sobre o mar de névoa*.

A figura do homem em pé, no centro da imagem e no topo de uma montanha, pode ser interpretada como uma representação do ser humano como senhor da natureza. Ele pode conhecê-la e dominá-la, utilizá-la a seu favor. Ele se vê acima da natureza, se vê como poderoso e autônomo. Por outro lado, a neblina que cobre quase toda a paisagem pode nos causar uma sensação de mistério, de estar na presença do desconhecido ou de algo que não está muito claro, uma característica que pode ser associada ao mundo ainda turvo da subjetividade.

Outras interpretações e sensações poderiam surgir a partir da observação da pintura de Caspar David Friedrich, mas ela contém características que, mesmo para uma leiga em artes como eu, parecem ser bastante representativas do pensamento do século XIX. Características que refletem bem as condições que ensejaram o nascimento da Psicologia: a) a crença de que a ciência é capaz de conhecer e intervir no mundo de maneira eficaz; b) a experiência da

subjetividade privatizada; e c) a crise dessa subjetividade (Bock, Furtado & Teixeira, 2008; Figueiredo & Santi, 2008).

Já abordamos como se desenvolveu, na modernidade, a crença na ciência como uma forma de conhecimento superior às demais, capaz de descobrir as leis gerais que regem o mundo e, assim, dominar a natureza a favor das pessoas. Esse modelo de ciência carrega consigo a concepção do ser humano como senhor da natureza, entendida como uma entidade mecânica e regida por leis universais.

Vimos também que os métodos propostos pela ciência moderna defendiam a objetividade e a neutralidade, ou seja, que o conhecimento científico fosse livre de valores, emoções, interesses etc. A subjetividade deveria, portanto, ser disciplinada pelo método científico, de modo que as conclusões das ciências fossem sempre objetivas, ou seja, independentes das interpretações e dos desejos de seus elaboradores. Conforme Figueiredo e Santi (2008, p. 57), temos aqui uma contradição:

Ora, essa disciplina não é fácil e foi o próprio esforço pra impô-la que levou os cientistas a reconhecerem a força e a profundidade dos fatores subjetivos. É difícil não confundir o que se espera encontrar com o que “de fato” se encontra no fim de uma pesquisa, o que se quer ver com o que se vê “de fato”! Pode, também, ser difícil conciliar o que um indivíduo conclui com as conclusões de outro indivíduo que observou o mesmo fenômeno; e mesmo o que o indivíduo observou com o que foi observado pelos demais. Enfim, é a própria liberdade dos sujeitos e suas diferenças que ficam acentuadas no momento em que se faz um enorme esforço para ser objetivo.

Os autores destacam que a necessidade de conhecer a subjetividade para controlá-la no processo de pesquisa foi um fator que contribuiu para tornar o ser humano um objeto do conhecimento científico. Estava dada a primeira condição para o nascimento da Psicologia: a ideia de que a ciência seria capaz de compreender e intervir nos fenômenos humanos, assim como nos fenômenos naturais.

A segunda condição é a experiência de uma subjetividade privatizada, que, segundo Elias (1994) e Sennett (1988), se desenvolveu no período de transição da Idade Média para Idade Moderna (entre o final do século XV e o século XVIII). Neste período e a partir dele os seres humanos passaram a se perceber como indivíduos: independentes, diferenciados, dotados de sentimentos e desejos particulares e moralmente autônomos, ou seja, capazes de refletir sobre o mundo e fazer as próprias escolhas.

Conforme Figueiredo e Santi (2008), hoje em dia a experiência da subjetividade é muito clara para nós e já integra nossa visão de homem. Em nossa cultura, todos experimentamos e

aceitamos como válida a sensação de que há uma parte da nossa experiência que é particular e inacessível aos outros. Entretanto, esse sentimento nem sempre esteve presente na vida das pessoas.

Além disso, não podemos dizer que essa experiência ocorre igualmente em todas as culturas ou ainda que será eterna e permanecerá da mesma forma no futuro. Para ilustrar, podemos pensar na visão sobre a infância que predominava na Idade Média e que difere muito da que temos hoje. A infância não era vista como uma fase especial da vida, na qual a formação psicossocial do sujeito é ainda bastante incompleta e, em função disto, aquele sujeito deve e precisa ser protegido e poupado de algumas vivências. A própria arquitetura das casas não favorecia esse processo, pois não previa a separação de cômodos que hoje são considerados privados, como os quartos, por exemplo. Adultos e crianças dormiam juntos e as crianças não eram poupadas da visão ou até mesmo da participação nas práticas sexuais e assim por diante. Ou seja, não havia uma preocupação com a maneira como essas relações interfeririam no desenvolvimento da subjetividade das crianças, pois na época não havia ainda uma experiência de subjetividade privatizada e as crianças eram vistas como pequenos adultos⁵.

Figueiredo e Santi (2008), Elias (1994) e Sennett (1988) apontam que situações de crise social contribuíram para a elaboração de uma concepção de subjetividade privatizada. Durante a Idade Média a Igreja exercia uma influência muito grande na vida das pessoas, ditando valores e comportamentos e controlando a produção e divulgação de conhecimentos. No final desse período, a religião, aos poucos, deixa de ser uma referência tão importante e a Europa Ocidental se abre para o restante do mundo.

Além disso, o capitalismo se desenvolvia gradualmente, caracterizado pelo surgimento e crescimento de uma nova classe social, a burguesia, e pela expansão comercial. A tradição pela qual o ofício (e a identidade) era herdado de pai para filho foi rompida e os indivíduos se viram sem referências coletivas sobre sua posição social, sobre o que deveriam fazer e como deveriam agir (Elias, 1994; Sennett, 1988). Segundo Figueiredo e Santi (2008), por um lado, essa crise representou a possibilidade de mais liberdade para o sujeito, mas, por outro, colocou os europeus em uma situação de desamparo, pela perda de referências.

Os autores destacam ainda que, em momentos como esse, as tradições e os valores de uma cultura são especialmente contestados, abalando as referências das pessoas. Isso faz com que elas se voltem para si mesmas, na busca por estabelecer critérios de certo e errado e talvez proponham novas visões de mundo e de comportamento. O Renascimento, período de transição

⁵ Para mais informações consultar Ariès, P. (1981) *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: LTC.

entre a Idade Média e a Idade Moderna, tornou-se, então, um convite para que a Europa Ocidental entrasse em contato com outras culturas, novas experiências, novas formas de comportamento e principalmente para que aqueles seres humanos olhassem para si mesmos. Além disso, o mundo passou por um processo de secularização, ou seja, a natureza deixou de ser vista como sagrada e passou a ser concebida como objeto de uso a serviço dos seres humanos.

Assim se formou a experiência da subjetividade privatizada, um mundo ainda desconhecido que abriu espaço para questionamentos tais como: o que é certo ou errado? Quais as bases válidas para a definição destes critérios morais? Quem sou eu? Como me sinto em relação a isso ou aquilo? Como deveria sentir-me? O que desejo fazer?

Segundo Bock, Furtado e Teixeira (2008), a experiência da subjetividade privatizada ganhou novos contornos a partir da ampliação e consolidação do sistema capitalista, o qual, baseado na necessidade de promover a produção e o consumo, aliou a concepção de subjetividade a uma visão de ser humano individualizado e livre, ou seja, um sujeito autônomo, que deve buscar a satisfação de suas vontades pessoais e que é responsável pelo próprio destino.

A terceira condição para o nascimento da Psicologia foi a crise dessa subjetividade. De acordo com Figueiredo e Santi (2008), ao mesmo tempo em que as pessoas começaram a ter clareza da experiência subjetiva privada, foram surgindo também algumas críticas ao sujeito moderno que se delineava. A subjetividade privatizada entrou em crise porque, na medida em que os sujeitos sentiam que uma parte da sua experiência era íntima, que a subjetividade os fazia singulares e os tornava livres para fazer escolhas, passaram a perceber também que essa liberdade não é tão plena assim; ela é situada, sujeitada a um sistema de valores, de crenças, e também à própria aplicação de técnicas científicas ao controle social e individual. A crise da subjetividade privatizada vem, portanto, acompanhada do sentimento de que os seres humanos não são tão livres ou singulares assim.

Essa crise fez com que eles se questionassem acerca do que exerce influências sobre seus modos de pensar, agir e sentir e buscassem responder por quê se comportam de determinadas maneiras. Por outro lado, o Estado também se interessou por conhecer melhor os indivíduos, para poder melhor controlá-los, treiná-los, selecioná-los para os lugares e tarefas adequados. Surge a demanda por uma psicologia aplicada, principalmente nas áreas da educação e do trabalho, a partir do “[...] reconhecimento de que existe um sujeito individual e a esperança de que é possível padronizá-lo segundo uma disciplina, normatizá-lo, colocá-lo, enfim, a serviço da ordem social.” (Figueiredo & Santi, 2008, p. 51).

Os autores destacam que a Psicologia nasce em meio a duas contradições importantes. A primeira delas é que, por um lado, as políticas de controle social demandavam conhecimento psicológico, para que seu poder de controle fosse maior e mais eficaz; por outro, a experiência de uma subjetividade privatizada chamou a atenção dos estudos psicológicos para problematizações teórico-práticas críticas ao regime disciplinar, visando, ao contrário, conhecer a subjetividade para expandir, fortalecer e torná-la mais livre.

A segunda contradição diz respeito a uma ambiguidade que parece ainda não ter sido totalmente superada pela Psicologia: quanto mais se esforça para afirmar-se como ciência, menos psicológica parece ser. Essa ambiguidade está relacionada à dificuldade que discutimos na nossa retomada sobre a história da ciência em relação a frequentemente ainda recorrermos ao modelo de ciência moderna para produzir conhecimento científico. Mesmo que esse modelo já tenha sofrido uma série de críticas, ele ainda se faz muito presente como um divisor de águas que define o que é e como deve ser produzida a ciência.

As Ciências Humanas e especialmente a Psicologia sofrem bastante com a continuidade do modelo moderno de ciência. Por um lado, porque, com base nesse modelo, a sua cientificidade pode sempre ser questionada ou considerada inferior em relação às ciências exatas e naturais. Por outro, porque utilizando como referência os objetivos e métodos propostos pela Ciência moderna, encontrarão uma série de problemas éticos por se distanciarem daquilo que as torna Humanas, ou seja, por se afastarem da característica mutável, dinâmica, relacional, subjetiva que delineia o seu objeto de estudo, os seres humanos.

A possibilidade de a Psicologia superar essa ambiguidade e sustentar seu *status* científico, ao mesmo tempo respeitando as características do seu objeto de estudo, depende muito do que chamamos de Ciência, ou seja, da concepção que temos sobre quais são os objetivos, os métodos, o papel do pesquisador e do sujeito pesquisado na produção do conhecimento científico. Para que a Psicologia caminhe de braços dados com seus compromissos éticos, filosóficos, sociais e políticos, sem deixar de afirmar-se científica, ela deve contribuir para uma mudança de paradigmas⁶ na ciência.

Dadas as três condições, no final do século XIX a Psicologia nasce como ciência independente, já com propostas distintas acerca dos seus objetivos e do papel do psicólogo.

⁶ Paradigma aqui pode ser entendido como um conjunto de proposições filosóficas, teóricas e metodológicas que servirá como modelo ou referência para a produção científica (Chalmers, 1993).

2.2 Uma Psicologia diversa

Geralmente Wilhelm Wundt (1832 a 1920) é considerado o fundador da Psicologia científica (Bock, Furtado & Teixeira, 2008; Figueiredo & Santi, 2008). Suas contribuições vão desde a elaboração de uma Psicologia Fisiológica experimental até o desenvolvimento de uma Psicologia Social, localizando a Psicologia entre as ciências naturais e sociais.

Wundt considerava a experiência imediata como o objeto da Psicologia:

[...] cada experiência concreta imediatamente se divide em *dois fatores* – um *conteúdo* que nos é apresentado, e nossa *apreensão* desse conteúdo. O primeiro desses fatores é denominado *objeto de experiência*, enquanto que o segundo é o *sujeito que tem experiências*. Essa divisão indica dois modos de tratamento da experiência. Um é o modo das *ciências naturais*, que se interessam pelos *objetos* da experiência, que por sua vez são vistos como independentes do sujeito. O outro é o modo da *psicologia*, que investiga o conteúdo global da experiência em suas relações com o sujeito e também com relação aos atributos que esse conteúdo deriva diretamente do sujeito. O ponto de vista da ciência natural pode, por isso, ser considerado como o que permite *experiência mediata*, pois só se torna possível depois da abstração do fator subjetivo que está presente em toda experiência real. O ponto de vista da psicologia, ao contrário, pode ser considerado como o da *experiência imediata*, pois intencionalmente afasta essa abstração e todas as suas consequências. (Wundt, 1896 como citado em Herrnstein & Boring, 1971, p. 737, grifos do autor).

Araujo (2010a) esclarece que, na visão de Wundt, a experiência imediata englobaria os aspectos subjetivos da experiência, entendidos como imediatos porque cada pessoa poderia acessar diretamente a própria experiência subjetiva. Nossa relação com os objetos da natureza, por outro lado, é sempre mediada pelo nosso aparato biológico, nossa capacidade cognitiva etc. Experiência mediata e imediata seriam pontos de vista distintos e complementares acerca da totalidade de uma única experiência. Por isso, Wundt considerava que a Psicologia e as ciências naturais eram complementares, mas não redutíveis uma à outra.

O método proposto por ele está relacionado a essa complementariedade entre a experiência mediata e imediata e, conseqüentemente, entre as ciências naturais e a Psicologia. Considerando que a diferença entre essas ciências se refere ao ponto de vista acerca de uma mesma experiência, os seus métodos de investigação também deveriam ser próximos. Os métodos mais utilizados pelas ciências naturais eram a experimentação e a observação. Portanto, Wundt adota o método experimental para estudar aspectos como sensação e percepção, dentro do que ele chamou de Psicologia Fisiológica, e o método da observação para a sua proposta de uma Psicologia Social (Araujo, 2010a).

Entretanto, segundo Araujo (2010a), Wundt acreditava que a auto-observação ou introspecção era enganosa. Por isso, ele delineou uma forma alternativa de observação, que chamou de percepção interna, diferente da introspecção tradicional por ser submetida ao controle experimental das condições externas em que se dá a experiência.

Conforme Figueiredo e Santi (2008), o segmento mais importante da Psicologia para Wundt era a Psicologia Social ou Psicologia “dos povos”, cujo objetivo era compreender os processos mentais complexos, como a imaginação e o pensamento, por exemplo. Para atingir esses objetivos, Wundt considerava necessário partir da análise de elementos da cultura, tais como a linguagem, o sistema de valores, a religião, entre outros. Entretanto, a proposta de construir uma Psicologia Social não recebeu muita atenção de seus seguidores, por isso frequentemente é deixada de lado quando se conta a história da Psicologia.

Wundt teve muitos alunos e não apenas alemães. Edward Titchener (1867 a 1927) foi um deles e contribuiu para disseminar o trabalho de Wundt nos Estados Unidos. Contrariando seu mestre, Titchener abandonou a ideia da Psicologia Social e propôs que a Psicologia deveria ter como objetivo buscar explicações fisiológicas para os fenômenos mentais. Conforme Araujo (2010b), Titchener compreendia a mente como a totalidade dos processos mentais que se desenvolvem ao longo da vida de um indivíduo.

Para ele, o sujeito é um ser puramente orgânico: “[...] a frase ‘pessoa que tem experiência’ significa o corpo vivo, o indivíduo organizado; e sugerimos que, para os objetivos psicológicos, o corpo vivo pode ser reduzido ao sistema nervoso e suas ligações.” (Titchener, 1910 como citado em Herrnstein & Boring, 1971, p. 745). Nesses termos, o conceito de mente, para Titchener, também se aplicava aos animais, considerando que eles também são dotados de sistema nervoso, assim como os seres humanos (Araujo, 2010b).

Para Titchener (Herrnstein & Boring, 1971), portanto, a experiência depende do sistema nervoso. O método proposto para estudá-la foi a observação, com atenção aos fenômenos mentais, registro, ou relato, e a experimentação, permitindo a repetição e o controle de variáveis. Posteriormente, o processo deveria ser explicado por fórmulas. Assim, segundo Figueiredo e Santi (2008), ao contrário do que pretendia Wundt, a Psicologia deixaria de ser uma ciência independente, unindo-se às demais ciências naturais.

Outro movimento que surgiu nos Estados Unidos na defesa de que a Psicologia deveria integrar-se às ciências naturais, mas em oposição ao sistema psicológico proposto por Titchener, foi o funcionalismo, que teve como principal representante John Dewey (1859 a 1952). Conforme Ferreira, Silva e Staroski (2010), os funcionalistas mantiveram a experiência

como objeto de estudo, mas a partir de uma nova perspectiva: consideravam os processos mentais como uma forma de interação adaptativa dos organismos ao ambiente.

O funcionalismo negou a introspecção como método e propôs que os processos mentais poderiam ser estudados indiretamente, a partir da observação do comportamento. O comportamento foi escolhido como via de estudos por ser facilmente observável, contribuindo para a visão de que os fenômenos humanos poderiam ser estudados cientificamente, dentro dos parâmetros das ciências naturais (Figueiredo & Santi, 2008).

No início do século XX, John Broadus Watson (1878 a 1958) propôs o comportamentalismo, opondo-se tanto às ideias de Titchener quanto ao funcionalismo (mesmo sendo influenciado por ele). Com o comportamentalismo, pela primeira vez, o objeto da Psicologia deixa de ser a mente e passa a ser o próprio comportamento, em interação com o ambiente (Figueiredo & Santi, 2008).

Watson (1913 como citado em Herrnstein & Boring, 1971, p. 627) propôs o comportamentalismo como “[...] um ramo puramente objetivo e experimental da ciência natural.”, cujo objetivo seria prever e controlar o comportamento:

A psicologia que eu tentaria construir consideraria como ponto de partida, em primeiro lugar, o fato observável de que os organismos, tanto humanos quanto animais, se ajustam a seus ambientes através de bagagem hereditária e de hábitos. Tais ajustamentos podem ser muito adequados ou podem ser tão inadequados que o organismo mal mantém sua existência; em segundo lugar alguns estímulos levam os organismos a apresentar as respostas. Num sistema de psicologia inteiramente desenvolvido, dada a resposta é possível predizer o estímulo; dado o estímulo, é possível predizer a resposta. (Watson, 1913 como citado em Herrnstein & Boring, 1971, pp. 634-635)

Segundo Lopes (2010), Watson considerava que os fenômenos mentais, bem como o método introspectivo, deveriam ser excluídos da Psicologia científica, pois não atendiam à natureza objetiva da ciência. O comportamento, por outro lado, era visto como objetivo (externo ao observador), passível de mensuração, previsibilidade e controle, além de poder ser observado por vários pesquisadores simultaneamente, cumprindo os requisitos para que um objeto de estudos fosse considerado científico.

Figueiredo e Santi (2008) avaliam que o comportamentalismo watsoniano nega totalmente a subjetividade e a liberdade do indivíduo, pois este é visto como um ser puramente orgânico e determinado pelas leis do comportamento e sua interação com o ambiente.

Os projetos de Psicologia que vimos até aqui visavam encaixar a Psicologia ao modelo da ciência moderna, ou seja, se espelhavam nos objetivos e nos métodos já consolidados pelas ciências naturais e exatas, a fim de conquistar o reconhecimento da Psicologia como ciência.

Disso derivam alguns problemas. Primeiro, o homem é um ser histórico, dinâmico, relacional, o que torna os métodos das ciências naturais e exatas inadequados ao estudo dos fenômenos humanos, pois muitos deles não são quantificáveis, observáveis ou experimentáveis, como, por exemplo, o pensamento, as emoções, os valores de uma cultura etc. Conforme Chauí (2000), a tentativa de encaixá-los nesses métodos torna os resultados das pesquisas muito questionáveis e traz uma série de problemas éticos. Este é o segundo ponto que gostaríamos de destacar.

A experimentação e quantificação dos fenômenos humanos exigem muito cuidado, pois muitas vezes produzem manipulação, controle e estigmatização, quando não ocorrem em condições adequadas e não são analisadas a partir de um olhar histórico e social. Estigma, segundo Goffman (1981, p. 4) é “[...] a situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena” e esta situação é derivada da categorização de um grupo em relação a outro, atribuindo-lhe inferioridade ou desqualificação.

Muitos estudos ditos científicos contribuíram para isso. Entre os que ganharam maior notoriedade, podemos citar a teoria do determinismo racial, a eugenia e a frenologia. Segundo Vilela e Junior (2005), a teoria do determinismo racial defendia que a miscigenação com raças consideradas inferiores era responsável pelo declínio da sociedade europeia. A eugenia, por sua vez, seria a solução para a purificação da raça, por meio do aprimoramento genético. Já a frenologia afirmava ser capaz de traçar o perfil intelectual e psicológico de uma pessoa a partir de suas características físicas, principalmente aquelas relacionadas ao tamanho do crânio. Esses estudos contribuíram para que uma série de políticas racistas se desenvolvessem, a partir da defesa de que apenas pessoas brancas possuíam as virtudes mais nobres dos seres humanos, como a honra e o amor, por exemplo, e que essas características somente seriam preservadas caso se mantivesse a pureza da raça.

A experimentação traz ainda um outro tipo de controle. Em situações controladas de laboratório, quais são as possibilidades que oferecemos para que as pessoas (ou animais) se comportem de maneiras diferentes daquela que pretendemos observar? Seriam essas observações válidas fora das situações restritas dos laboratórios? Se aquelas cobaias (humanas ou não) estivessem em condições não controladas, elas se comportariam da mesma forma?

Não estamos aqui dizendo que a quantificação e a experimentação não podem ser utilizadas em pesquisas com seres humanos. Dentro das Ciências Humanas, os pesquisadores

das Ciências Sociais utilizam amplamente abordagens quantitativas, obtendo resultados significativos. Nestes casos, as pesquisas quantitativas são desenvolvidas para tratar de temas de maior abrangência, principalmente os temas localizados no campo da ciência política, permitindo apontar tendências, fazer projeções, fundamentar políticas sociais, entre outros.

Em relação à experimentação, uma das áreas que mais utiliza esse método na pesquisa com seres humanos é a biomedicina, contribuindo para o desenvolvimento de novos tratamentos clínicos e métodos diagnósticos, por exemplo (Sardenberg, 1999). A Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde determina uma série de cuidados necessários à experimentação com seres humanos, como, por exemplo, realizar experimentos prévios com animais ou outros modelos de experimentação fundamentados cientificamente e minimizar a possibilidade de quaisquer efeitos colaterais nocivos aos participantes, inclusive comprometendo o pesquisador a fornecer a assistência necessária aos seus sujeitos, nos casos em que houver dano de qualquer natureza.

Além desses cuidados, devemos garantir que essas técnicas não sejam utilizadas sozinhas, ou seja, os seus resultados devem ser sempre analisados em conjunto com outras informações, que contextualizem os sujeitos em seu momento histórico, em sua história de vida, em suas condições econômicas, sociais etc.

Outro obstáculo para que a Psicologia se espelhe nas ciências naturais e exatas é o fato de que nela, como em todas as Ciências Humanas, sujeito e objeto se confundem: quem produz ou pretende produzir o conhecimento é tão humano quanto aquele sobre o qual ou a respeito do qual o conhecimento é produzido. Isto torna mais distantes os ideais da objetividade e da neutralidade científica, que buscam livrar-se de toda a subjetividade, dos valores, das emoções etc. “Ora, o humano é justamente o subjetivo, o sensível, o afetivo, o valorativo, o opinativo. Como transformá-lo em objetividade, sem destruir sua principal característica, a subjetividade?” (Chauí, 2000, p. 346).

Além disso, a ciência moderna tem como objetivo estabelecer as leis gerais que regem os fatos. Porém, os fenômenos humanos são construídos a partir do momento histórico, das variações econômicas, das transformações culturais, da subjetividade dos indivíduos, da organização dos grupos sociais etc. Como estabelecer leis gerais para os fenômenos humanos, que são tão mutáveis e atravessados por tantos elementos diferentes, inclusive pelas disposições, decisões e ações dos próprios humanos?

Esses foram alguns questionamentos que perpassaram as críticas à tentativa inicial da Psicologia de se encaixar no modelo das ciências naturais e exatas e que contribuíram para a construção de novas propostas de direcionamento desta ciência. Na contramão dos projetos

anteriormente apresentados, outros projetos de Psicologia surgiram, com novos olhares para a experiência subjetiva, buscando compreendê-la e explicá-la.

Sigmund Freud (1856 a 1939) fundou a Psicanálise a partir da sua experiência como médico neurologista. Campos (2010) destaca que Freud recebia em seu consultório alguns pacientes – posteriormente os denominou histéricos – que apresentavam sintomas corporais, como paralisias, sem que houvesse uma causa fisiológica que justificasse a presença desses sintomas. Enquanto os médicos tradicionais da época julgaram que a histeria seria nada mais do que uma simulação dos pacientes, Freud se interessou por investigar a origem desses sintomas e percebeu que a neurologia não daria conta do sofrimento daquelas pessoas.

Para desenvolver um saber sobre este novo campo, distinto dos campos fisiológicos e naturais, Freud precisou desenvolver também um novo método de investigação. Segundo Bock, Furtado e Teixeira (2008, p. 47), a Psicanálise “[...] caracteriza-se pelo método interpretativo, que busca o significado oculto daquilo que é manifestado por meio de ações e palavras ou pelas produções imaginárias, como os sonhos [...]”. Somado a isso, Campos (2010) aponta que o método psicanalítico é também terapêutico, possibilitando que a compreensão da dinâmica psíquica ocorra simultaneamente à intervenção em relação ao sofrimento.

Freud definiu como objeto da Psicanálise o inconsciente, que, de acordo com Laplanche e Pontalis (2001, p. 235), pode ser entendido como um sistema do aparelho psíquico que compreende o “[...] conjunto dos conteúdos não presentes no campo atual da consciência”. Dentro dos paradigmas da ciência moderna, o inconsciente era um objeto de estudos impraticável, por isso a Psicanálise, embora estivesse intimamente relacionada, não foi considerada como parte da Psicologia científica.

No século XX, surge outro projeto de Psicologia, o Comportamentalismo Radical, proposto por Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), com ideias muito diferentes do comportamentalismo watsoniano. Segundo Lopes (2010), a proposta de Skinner se destaca por negar o mentalismo sem com isso cair em um reducionismo fisiológico. Em outras palavras, mesmo que o comportamento dependa do funcionamento biológico do organismo, não se limita a ele. O comportamento tem um sentido próprio que não pode ser explicado em termos fisiológicos nem em termos mentais.

De acordo com Figueiredo e Santi (2008), a principal contribuição de Skinner para a Psicologia foi a atenção que dirigiu à subjetividade, estudando as emoções, os pensamentos etc. Skinner percebeu a importância dos comportamentos privados, ou seja, comportamentos que não são observáveis, e, ao invés de negá-los, buscou compreender em que condições eles se desenvolvem. Para Skinner (2003, p. 281) uma “[...] parte do universo está encerrada dentro da

própria pele de cada um. [...] neste sentido nossas alegrias, tristezas, amores e ódios são particularmente nossos. Com respeito a cada indivíduo, em outras palavras, uma pequena parte do universo é privada”.

Entretanto, Skinner (2003) não confere a esse mundo privado uma natureza diferenciada e acredita que esses comportamentos são construídos a partir das relações sociais, especialmente com base na maneira como a sociedade nos ensina a prestar atenção e a falar sobre nossos estados internos. Ele reconheceu a existência de uma experiência privada, mas a compreendeu como um produto social, questionando o status individual da subjetividade.

Outro projeto que também compreendeu a subjetividade em relação com a sociedade e a cultura, mas com propostas diferentes do Comportamentalismo Radical, foi a Psicologia Sócio-Histórica. Ela foi fundada por Lev Vygotski (1896-1934), Alexei Leontiev (1903-1979) e Alexander Luria (1902-1977), psicólogos russos que acreditavam que a subjetividade não é natural aos indivíduos, mas sim algo que se desenvolve a partir da relação que eles estabelecem com o mundo, ao longo da história (Bock, Furtado & Teixeira, 2008).

O projeto de Psicologia Sócio-Histórica sofreu fortes influências da teoria marxista e, conforme Bock, Furtado e Teixeira (2008), considera que o trabalho, a criação e uso de instrumentos e a coletividade são a origem do desenvolvimento humano. Esses três elementos possibilitam ao ser humano se diferenciar dos outros animais, ir além do imediato e fazer planejamentos, criar ferramentas para facilitar a vida, intervir no mundo e conquistar novos objetivos, criando diferentes possibilidades individuais e coletivas.

Esses conjuntos de possibilidades envolvem novas formas de pensar, sentir e agir, ou seja, são acompanhados por transformações da própria subjetividade. Na Psicologia Sócio-Histórica, a subjetividade não é considerada apenas como um reflexo do social: “O sujeito, ao mesmo tempo em que é constituído na e pela cultura, a produz” (Sancovschi, 2010, p. 133).

A partir desse entendimento sobre a subjetividade, a Psicologia Sócio-Histórica pretende superar algumas dicotomias que marcaram o nascimento da Psicologia como ciência, como as que procuram separar o subjetivo e o objetivo, o interno e o externo, o individual e o social. Segundo Sancovschi (2010), ela defende que a subjetividade corresponde a uma reconstrução, no plano pessoal, daquilo que é produzido socialmente. Portanto, os mundos interno e externo não são dimensões excludentes; ao contrário, são complementares e convergem justamente na subjetividade, que é, simultaneamente, individual e social (Bock, Furtado & Teixeira, 2008).

Até aqui já podemos compreender que a Psicologia é múltipla, diversa. Além das abordagens teóricas que apresentamos rapidamente, há ainda outras sobre as quais não

trataremos, pois analisar as várias abordagens teóricas da Psicologia não é o intuito deste trabalho. Falamos muito brevemente sobre algumas delas com o objetivo de ilustrar que há uma diversidade de Psicologias e que cada uma das abordagens teóricas lança olhares diferentes sobre a subjetividade, inclusive adotando objetos ainda mais específicos de estudo e métodos diferenciados.

Isso não significa que uma abordagem seja melhor do que a outra; todas têm suas potencialidades e limitações; mas mostra justamente o que Bock, Furtado e Teixeira (2008) apontam sobre a diversidade da Psicologia refletir a riqueza do ser humano. Não significa também que a falta de unidade teórica seja nociva à própria Psicologia ou ao seu intento de afirmar-se como ciência. Significa que, assim como cada homem é atravessado por uma infinidade de elementos biológicos, subjetivos, grupais, sociais etc., também a Psicologia o é. Ela reflete toda essa diversidade de olhares como um caleidoscópio, em que a imagem está em contínuo movimento, em continua transformação, em permanente construção. Significa que um dos compromissos da Psicologia é se fazer **com** as pessoas. Fazer ciência **com** pessoas, significa propor novas e diversas formas de fazer ciência.

2.3 Ser com o outro: a Psicologia Social

Conforme Lane (2012, p. 19),

Toda a psicologia é social. Esta afirmação não significa reduzir as áreas específicas da psicologia à psicologia social, mas sim cada uma assumir dentro da sua especificidade a natureza histórico-social do ser humano. Desde o desenvolvimento infantil até as patologias e as técnicas de intervenção, características do psicólogo, devem ser analisadas criticamente à luz desta concepção do ser humano – é a clareza de que não se pode conhecer qualquer comportamento humano isolando-o ou fragmentando-o, como se este existisse em si e por si.

Mas se toda a Psicologia é social, o que diferencia a Psicologia Social das demais propostas do conhecimento psicológico? A esse respeito, Lane (2012, p. 19) afirma:

[...] não negamos a especificidade da psicologia social – ela continua tendo por objetivo conhecer o indivíduo no conjunto de suas relações sociais, tanto naquilo que lhe é específico como naquilo em que ele é manifestação grupal e social. Porém, agora a psicologia social poderá responder à questão de como o homem é sujeito da história e transformador de sua própria vida e da sua sociedade, assim como qualquer outra área da psicologia.

Strey et al. (2003) e Farr (1996) apontam que alguns fatores contribuíram para a delimitação de objeto, objetivos e métodos específicos da Psicologia Social: a) a subdivisão das Ciências Humanas, b) a influência das guerras mundiais e c) a crise da própria Psicologia Social.

A subdivisão das Ciências Humanas em disciplinas isoladas contribuiu para o pensamento dicotômico que separou indivíduo e sociedade e que instituiu a Sociologia como a área da ciência encarregada do estudo da sociedade, enquanto a Psicologia se ocupa do estudo do indivíduo. Strey et al. (2003) destacam que a partir da constatação de que estudar o indivíduo fora de seu contexto seria ilegítimo, surgiu o interesse em desenvolver teorias e métodos voltados à compreensão das influências dos aspectos sociais nos processos psicológicos, como percepção, pensamento e linguagem, por exemplo. Assim nasceu a Psicologia Social, como uma área dentro da Psicologia.

Segundo Farr (1996), as duas guerras mundiais exerceram um importante papel sobre o desenvolvimento da Psicologia Social. Antes da Primeira Guerra (1914 a 1918), as universidades alemãs estavam muito à frente do resto do mundo em relação ao desenvolvimento da Psicologia e também de outras áreas de estudo. Entretanto, após a guerra, outros países também voltaram seus interesses para o desenvolvimento acadêmico, como a Inglaterra e os Estados Unidos, por exemplo, que criaram seus próprios programas de pós-graduação.

Wundt já tinha desenvolvido boa parte da sua proposta de uma Psicologia Social quando a guerra foi iniciada, forçando não apenas ele, mas estudiosos de ambos os lados do conflito a interromperem seus trabalhos. A guerra instalou novas condições de vida e novas necessidades para a Ciência. A Psicologia aplicada, por exemplo, ganhou espaço com o desenvolvimento de testes psicológicos que foram utilizados como instrumentos para selecionar as pessoas para as tarefas militares (Farr, 1996).

O autor destaca ainda que, nos anos entre a primeira e a segunda guerras mundiais, muitos psicólogos europeus migraram para os Estados Unidos, principalmente a partir da chegada de Hitler ao poder, em 1933, quando as possibilidades de uma nova guerra se tornaram mais concretas. Entre 1939 e 1945, foi deflagrada a Segunda Guerra, trazendo novos desafios para a Psicologia. Neste período, os psicólogos sociais voltaram suas atenções para estudos sobre a moral das tropas, a motivação para ir para a guerra e as consequências da guerra para a população.

Outro tema que atraiu o interesse dos pesquisadores e também de agências de pesquisa militares, principalmente nos Estados Unidos, foi a compreensão da dinâmica de pequenos grupos, relacionada à possibilidade de novas missões militares no futuro. Após o fim da guerra,

o Holocausto tornou-se tema de pesquisas por anos, promovendo o campo de estudos da Psicologia Social. Foi nesse contexto que a Psicologia Social se materializou como um fenômeno caracteristicamente norte-americano (Farr, 1996).

O objeto de estudos delimitado para a recém-nascida Psicologia Social foi a interação entre indivíduo e sociedade, o que significa que eles eram considerados como entidades separadas e autônomas, que apenas interagem uma com a outra. O objetivo da Psicologia Social era compreender as influências do meio social sobre os comportamentos, a fim de adaptar o indivíduo à sociedade e tornar o grupo mais produtivo (Lane, 2012).

Segundo Farr (1996), um dos principais representantes dessa vertente foi Allport, que rejeitava a existência de pensamentos ou comportamentos sociais. Para ele, apenas os indivíduos se comportam, o que nos mostra que ele concebia a sociedade como um simples conjunto de indivíduos. As primeiras propostas de Psicologia Social foram muito influenciadas pelo positivismo e pela Psicologia norte-americana, na qual predominava o comportamentalismo watsoniano, e elegeram a experimentação como método.

Conforme Lane (2012), essa perspectiva sofreu uma série de críticas. Em meados da década de 1960, sua eficácia começa a ser questionada, dando início a uma crise na Psicologia Social. Os seus resultados não atingiram os objetivos de explicar, prever, ou ainda, formular leis gerais para os comportamentos sociais. Além disso, essa perspectiva adaptacionista foi considerada reprodutora dos interesses da classe dominante e um empecilho à transformação social. Outro ponto criticado foi que os conhecimentos produzidos não poderiam ser extrapolados para outros países, nos quais existiam outras condições sociais.

Somado às críticas endereçadas especialmente à Psicologia Social, o positivismo e a tentativa de adaptação das Ciências Humanas ao modelo das Ciências Naturais também sofreram duras críticas, conforme já vimos anteriormente, o que contribuiu para o declínio dessa proposta inicial de Psicologia Social.

As críticas foram iniciadas na França e na Inglaterra, mas ganharam força principalmente entre os psicólogos latino-americanos que, em 1976, expuseram no Congresso Interamericano de Psicologia, em Miami, a incapacidade da Psicologia Social para lidar com os problemas dos países do chamado Terceiro Mundo e deram início a novas propostas. Esses psicólogos se organizaram e formaram a Associação Venezuelana de Psicologia Social (AVEPSO) e a Associação Latino-Americana de Psicologia Social (ALAPSO) (Lane, 2012; Strey et al., 2003). A organização dessas entidades serviu como modelo para a organização, no Brasil, da Associação Brasileira de Psicologia Social, em 1980 (ABRAPSO, s/d.).

Considerando especificamente o contexto brasileiro e de outros países da América Latina, Sandoval (2002) aponta que durante muito tempo a Psicologia foi um reflexo das produções europeias e norte-americanas, numa postura chamada de *colonial*, pois as teorias, conceitos e metodologias eram importadas, sem que houvesse uma reflexão crítica e uma adaptação para a nossa realidade. A partir da década de 1970, novas propostas foram elaboradas, voltadas às condições de vida e necessidades dos indivíduos e grupos do mundo subdesenvolvido.

Essas novas propostas foram muito influenciadas por Paulo Freire, do Brasil, e Orlando Fals Borda, da Colômbia:

Foram estes dois intelectuais que impulsionaram uma procura, por parte dos psicólogos, de novos caminhos para um conhecimento concreto da realidade social em que vivíamos e de uma ação transformadora através da participação consciente dos indivíduos que constituem uma comunidade (Lane, 2002, p. 60).

Segundo Lane (2012), em 1979 outro congresso foi realizado, desta vez em Lima, no Peru, com propostas sistematizadas para uma Psicologia Social fundamentada na perspectiva materialista-histórica e com foco nos trabalhos comunitários, envolvendo psicólogos venezuelanos, brasileiros, colombianos, peruanos, mexicanos, entre outros.

As novas propostas defendiam que homem e sociedade se constroem mutuamente e, portanto, são partes de um mesmo processo:

[...] não há humano, da forma como se apresenta, não fosse a vida coletiva, em sociedade. A sociedade, por sua vez, é o espaço criado a partir das relações entre os “sócios” (indivíduos em sociedade) que produzem a vida e a si mesmos. Não se podem entender os indivíduos e sua subjetividade, sem se considerar sua inserção em uma sociedade (Bock, Furtado & Teixeira, 2008, p. 177).

A Psicologia Social busca, portanto, superar a dicotomia indivíduo-sociedade a partir do entendimento de que ambos se constroem mutuamente e, portanto, têm uma relação de interdependência em que um não existe nem pode ser compreendido sem o outro.

De acordo com Lane (2002), os psicólogos latino-americanos traçaram novos objetivos para a Psicologia Social. Um deles é a educação popular, que deve acontecer em conjunto com outros profissionais como assistentes sociais e pedagogos, por exemplo, e que tem como público-alvo os trabalhadores e suas famílias. Outro é o resgate dos saberes populares, ou seja, partir dos conhecimentos da vida prática das pessoas para estabelecer relações entre elas e promover sentidos de coletividade. De um modo geral, esta nova modalidade da Psicologia Social

propõe a promoção do sujeito como ator social, como ser ativo na construção da própria história.

Esses objetivos visam contribuir para erradicar a alienação, as injustiças sociais e as diversas formas de violência, além de promover a autonomia do sujeito, o sentimento de pertença a uma comunidade – em contraponto ao individualismo estrutural do sistema capitalista – e a difusão de conhecimento, sem subjugar o indivíduo e a comunidade ao saber profissional. Nas palavras de Lane (2002, p. 61), “a psicologia deveria se tornar uma ciência comprometida, política e eticamente, jamais neutra ou universal”.

Sandoval (2002) destaca que a construção dessa nova proposta de Psicologia Social trouxe dois desafios iniciais: 1) rever alguns paradigmas científicos, principalmente no sentido de transformar o olhar sobre a realidade estudada, redefinindo o que é relevante ou não para a produção de conhecimentos científicos; 2) exercitar a reflexão crítica em relação aos conhecimentos psicológicos importados, promovendo maior autonomia e a abertura de espaço para a produção de conhecimentos condizentes com a nossa realidade.

Nas palavras do autor,

Fizeram-se, pois, prementes quadros conceituais que focalizassem simultaneamente os temas da pobreza e da mudança social. Após compreender que o terreno natural de investigação científica e de aplicação era o mundo do subdesenvolvimento, logo percebemos que mudança (individual ou coletiva, entendida como conscientização, mobilização e empoderamento) deveria ser um componente central de nossa abordagem, a qual, nesse contexto, requeria compreensão sociopsicológica/psicossociológica integrada para adequadamente lidar com a pobreza (entendida como exclusão, opressão e impotência) (pp. 105-106).

O terceiro desafio, segundo o autor, é a difusão do conhecimento que tem sido produzido na América Latina para os países europeus e da América do Norte, a fim de expandir a perspectiva de uma produção de conhecimento comprometida com a transformação social a outras correntes teóricas.

Está claro que essa proposta vai na contramão das ideias da objetividade e neutralidade científicas, da ciência como algo asséptico, apolítico. Pelo contrário, é ou deve ser uma Psicologia posicionada e interventiva. Outra Psicologia, outra Ciência. Ou outras.

3 Entre fabulações e sensibilidades: vagando sem (parecer) ter um rumo

Imagine que você está andando por uma rua, na periferia de sua cidade, e se depara com o que está reproduzido na imagem seguinte.



Figura 2: Insira aqui um nome.

Do que você acharia que se trata? Qual seria a sua reação?

Não tenho como saber suas respostas. Talvez você pensasse coisas muito diferentes de mim, mas acho que não seria incomum que você identificasse aquilo como uma pilha de lixo. Por isto, vou continuar minha narrativa nessa linha.

As reações diante de uma pilha de lixo também podem ser variadas. Uns poderiam refletir sobre o consumo desenfreado, a quantidade de lixo que produzimos e os problemas ambientais que isso causa no mundo. Alguns poderiam problematizar o fato de que muito do lixo produzido nas cidades é desprezado nas periferias e que isso simboliza um desprezo à própria população que vive nesses locais, em condições insalubres, excludentes e indignas à vida humana. Outros poderiam ver ali coisas que foram descartadas por alguns, mas que têm valor para outros, seja para uso próprio, seja para reciclagem, entre outros valores possíveis. Muitos – arrisco dizer, a maioria – ficariam enojados, atravessariam a rua e seguiriam suas vidas, sem elaborar reflexões ou atribuir significados econômicos, sociais, ambientais ou de saúde para aquela pilha de lixo.

Agora vamos mudar um pouco a perspectiva: imagine que você está andando pelos corredores de um museu e se depara com aquela mesma cena. Repito as mesmas perguntas: do que você acharia que se trata? Qual seria a sua reação?

Novamente vou inferir algumas possibilidades. Vale lembrar que não sou uma grande apreciadora, muito menos uma estudiosa das artes plásticas. Algumas obras eu acho bonitas, outras me tocam, outras eu considero que não tenho conhecimento ou sensibilidade suficientes para compreender, ou eu simplesmente não dou a elas a atenção necessária para que elas me falem o que têm a dizer. Portanto, minhas inferências certamente são muito mais próximas dos pensamentos de pessoas leigas em artes do que de apreciadores, estudiosos ou artistas. Dito isso, imagino que uma primeira reação comum ao ver uma pilha de lixo em um museu seria o estranhamento.

Alguns poderiam simplesmente considerar uma bobagem, que os artistas não sabem mais o que inventar e virariam as costas, em busca de algo que considerassem como “arte de verdade”. Porém, se nos demorássemos um pouco mais a olhar, o estranhamento poderia nos levar a pensar: o que uma pilha de lixo estaria fazendo dentro de um museu? Parece que ali não seria o seu lugar. Será? Afinal, se está em um museu, não deve ser apenas uma pilha de lixo. Ela deve ter um motivo para estar ali e deve ter algum significado. Alguém pensou sobre ela, planejou a(s) forma(s) em que está disposta, quis provocar um efeito, nos fazer refletir sobre ou sentir algo.

O simples fato de estar em um local reconhecido e destinado a exibir um tipo de conteúdo específico, direcionado a um público específico, já nos faz mudar de postura em relação a uma imagem, objeto ou situação. Por estar em um museu, buscamos significados para aquilo que nos é apresentado, seja dentro da nossa zona de conforto, quando buscamos encontrar o significado que o autor da obra pretendia; seja ampliando nossa experiência em relação à arte, adotando uma postura ativa ao interagir com a obra e construir novos significados e (interpret)ações.

Vamos ampliar mais um pouco nossa perspectiva. Além da pilha de lixo, imagine que a cena conta com um painel branco ao fundo e holofotes que fazem um jogo de luz e sombra, projetando a sombra do lixo no painel. Aqui nos certificamos de que o lixo não é apenas lixo, existe algo além. Outra coisa ganha a nossa atenção: a imagem projetada no painel. Com a imagem, aquilo que antes era apenas uma pilha de lixo, que nos causou estranhamento e depois nos mobilizou a buscar algo a mais, ganha outros significados:



Figura 3: Foto da obra de Sue Webster e Tim Noble: Sombras do lixo.

A obra do casal de ingleses Sue Webster e Tim Noble nos propõe um novo senso estético, ao contrapor algo que nos causa asco com a beleza; o inanimado, o descartável, o objeto, com o humano, a arte e a vida. Várias interpretações e significados podem surgir desse encontro e, inclusive, nos fazer pensar que essas contraposições na verdade nem são tão opostas assim. Poderíamos pensar, por exemplo, em como temos tratado o outro como objeto, como algo que usamos e descartamos, como qualquer objeto que jogamos no lixo. Outra interpretação possível seria sobre exercitarmos outro olhar sobre as coisas: será que precisamos mesmo comprar coisas novas? O que temos não é suficiente? Pode servir para outras pessoas? Pode ser reaproveitado? Ou ainda: será que não somos mais que reflexos do consumo desenfreado de objetos e produtos descartáveis e inúteis?

Entre outras coisas, esta obra nos ensina que arte, criação, vida, podem surgir dos lugares e das coisas mais inesperadas, se estivermos abertos a nos deixar afetar e a nos relacionarmos com elas de formas diferentes. Principalmente, nos ensina que muitas vezes aquilo que parece ser, não é; ou ainda, pode ser de outra forma.

Um exercício semelhante a este foi proposto por um professor em uma das aulas do mestrado de que participei. Há variações importantes entre aquele exercício e este que propus

aqui. Outra obra artística foi utilizada como disparador das discussões. Além disso, naquele momento, as provocações foram feitas para um grupo de alunos e a possibilidade de troca entre nós e o professor possibilitaram que a sensibilização e as reflexões caminhassem por outros lugares. Aqui, apesar de haver interlocutores que necessariamente fazem parte da construção desta dissertação e que poderão fazer outras interpretações, bem como experimentar outras sensibilidades a partir desse exercício, estes interlocutores não estão presentes para mim agora, não têm idade, cor, gênero, entre outras características que os localizem no tempo-espaço social. Temos aqui (des)personificado o que a regra gramatical chamaria de sujeito oculto, ou elíptico.

A partir daí identifico duas possibilidades: 1) isto me permite dizer qual público eu quero atingir ou 2) me coloca em uma busca sem fim por imaginar quais seriam todos os meus possíveis interlocutores. Escolho a primeira opção, porque o que me interessa mais aqui é ressaltar o que sensibiliza e o que significam determinadas escolhas e a primeira opção envolve necessariamente um posicionamento ético-político especial do fazer pesquisa.

Quero dialogar com todas as pessoas interessadas em refletir sobre como ciência, vida e política se produzem mutuamente, sem colocar a ciência acima ou à parte delas e das outras formas de produção de conhecimento. Quero dialogar com todas as pessoas interessadas em fazer do pesquisar um ato de desconstrução da dominação de determinados grupos sobre outros e de luta pela possibilidade de produção e fala daqueles que historicamente foram silenciados. Quero também dialogar com aqueles que, assim como eu, acreditam na riqueza da diversidade de olhares e que estes podem e devem coexistir. Mas, principalmente, considero urgente dialogar com aqueles que propõem a ciência como expressão da verdade sobre as coisas e as pessoas, aqueles que usam o discurso da neutralidade científica para difundir um modo particular de viver, sentir, pensar e agir como o ideal, o correto, subjugando todas as possibilidades em contrário e considerando-as erradas, anormais, patológicas. Dialogar com aqueles que clamam pela “retomada da psicologia científica, da ciência pura, não-ideológica”. Estes e seus posicionamentos só mostram a urgência de uma psicologia mais engajada ética e politicamente em sua concepção, produção e prática.

O que este exercício pode dizer a essas pessoas?

Em primeiro lugar, que a sensibilidade cabe na ciência e nela deve ter um lugar especial, pois nos permite ampliar o olhar para horizontes ainda inexplorados, abrindo um mundo de novas possibilidades para o conhecimento científico. Além disso, a sensibilidade nos permite ser afetados pelo outro e suas condições de vida, possibilitando três elementos fundamentais para o exercício ético e político de fazer pesquisa: estranhamento, questionamento e enfrentamento.

Segundo: que o lugar da ciência, assim como da arte, pode ser problematizado. O fato de uma pilha de lixo estar dentro de um museu nos faz atribuir a ela significados que provavelmente não seriam pensados se estivesse no meio da rua. Portanto, a concepção que temos sobre o que seja um museu age muito mais sobre a nossa relação com o objeto do que sobre o objeto em si: nele, uma pilha de lixo se torna obra de arte.

O mesmo ocorre com a ciência. Em geral, a universidade se tornou o domínio da ciência (Chauí, 2000), o que também orienta nossa relação com aquilo que nela se produz. Os aspectos problemáticos disso são vários. Apenas para citar alguns: a) tudo aquilo que é produzido fora desse espaço não é considerado ciência; isto, se levarmos em conta a ideia (defendida por muitos) de que a ciência é a expressão da verdade, já nos leva a outro problema, que é a consequente desvalorização de quaisquer outras formas de conhecimento; b) àquelas pessoas e/ou grupos que, por motivos diversos, não chegam até a universidade, são negadas as possibilidades de fazer parte da construção do que é considerado conhecimento válido; c) isso significa que a comunidade científica é composta quase que em sua totalidade por uma parcela privilegiada da população, cujas produções exercem poder sobre aqueles que não fazem parte dela, já que os primeiros influenciam ou mesmo determinam as escolhas daquilo que é considerado certo ou errado, normal ou patológico, bom ou ruim para as vidas de todos; d) por outro lado – utilizando a metáfora do lixo – esta reificação do conhecimento científico-acadêmico pode fazer com que muito “lixo” exerça poder sobre a vida das pessoas, mesmo que não traga nenhum benefício para elas, somente por ser produzido por um grupo e num lugar que se considera e é reconhecido como detentor do único tipo de conhecimento válido.

Em terceiro lugar, em contraste com a imagem anterior, este exercício pode nos despertar para a ideia de que a ciência, assim como a arte, pode ocupar diferentes espaços, ser produzida de diversas formas e por vários grupos. O conhecimento científico está sempre comprometido com projetos de sociedade, ou seja, aquilo que ele enuncia sempre está de acordo com os interesses de quem o produz. Portanto, a sensibilidade pode exercer outro papel de importância na ciência: nos ajudar a identificar quais são esses projetos e a quais deles queremos nos filiar.

Passemos agora a uma outra experiência.

Você está caminhando por um lugar desconhecido. Em volta, enormes paredes de concreto dificultam a passagem da luz e fazem baixar a temperatura. Você busca uma saída entre as paredes, mas o caminho forma uma espécie de zig-zague que impede de ver onde termina. Chega um ponto onde as paredes de concreto são ainda mais altas e permitem apenas a entrada de um único feixe de luz natural, que não dá conta de preencher o ambiente. Olhando

para trás, você percebe que o caminho que percorreu era levemente inclinado e que as paredes o tornavam cada vez mais estreito.

Provavelmente, numa situação como essa, muitas pessoas se sentiriam com medo, desorientadas, vulneráveis. Relatos como esse são frequentes entre os numerosos visitantes do Museu Judaico de Berlim. Projetado pelo arquiteto Daniel Libeskind, o museu foi construído para sensibilizar de diversas formas. Através da própria arquitetura e da exposição permanente, conta a história dos judeus na Alemanha, o holocausto, o exílio e a continuidade até os dias atuais.

A guia turística Isabel Miranda (2016) conta sobre os principais elementos do museu:

O Museu Judaico de Berlim consiste de dois prédios: uma construção antiga em estilo barroco, onde se encontram a entrada, o caixa, salas para exposições temporárias, salas para eventos, a lojinha do museu e um restaurante, e uma construção de arquitetura moderna, onde se encontram as exposições permanentes.

Uma passagem subterrânea leva o visitante da entrada, no prédio antigo, ao prédio novo, uma vez que este não tem nenhuma entrada oficial.

O impressionante prédio do arquiteto Daniel Libeskind é uma obra de arte da arquitetura moderna que por si só já é uma atração. É um prédio cheio de simbolismos que conecta sua arquitetura com o tema do museu – seu desenho, suas formas, suas estruturas em si recriam atmosferas e contam histórias.

Internamente existem cinco corredores lineares que se estendem verticalmente do subsolo até o andar mais alto. Estes corredores são chamados de “Void” e são espaços vazios com paredes nuas de concreto. Os Voids devem lembrar o vazio deixado pela destruição da vida dos judeus na Europa.

Após descer a escadaria que liga as construções e entrar no prédio novo teremos a nossa frente três eixos que se cruzam. Estes eixos simbolizam três realidades na história dos judeus na Alemanha:

– O “Eixo do Exílio” leva até a parte externa onde se encontra o “Jardim do Exílio”. O caminho que leva até lá tem paredes levemente inclinadas, o chão é irregular e se torna íngreme, assim como o caminho vai se tornando cada vez mais estreito até chegar numa porta pesada que leva ao jardim.

O Jardim do Exílio é composto por 49 blocos de concreto, com plantas no topo, alinhados em um canteiro quadrado. Toda a área tem uma inclinação de 12 graus para causar a sensação de instabilidade, de desorientação, simbolizando o sentimento dos judeus ao serem expulsos da Alemanha.

– O “Eixo do Holocausto” é um caminho que vai se tornando cada vez mais estreito e escuro e leva até a “Torre do Holocausto”, uma sala de concreto com 20 metros de altura, fria e fechada que tem somente uma pequena abertura no teto por onde entra um único feixe de luz.

– O “Eixo da Continuidade”, o mais longo dos eixos, tem uma escadaria alta com vigas de concreto se cruzando e que leva à exposição nos andares superiores. Este eixo simboliza a continuação da história, o caminho da conexão que superou os outros eixos.

Em um dos *voids* há uma instalação do artista Menashe Kadishman, chamada “*Schalechet*”, ou “Folhas caídas”. Nela, o chão é coberto com mais de dez mil peças de ferro, cada uma com o formato de um rosto, que parecem expressar dor, angústia, medo ou até mesmo dão a impressão de estarem gritando. Quando as pessoas caminham por esse corredor, têm que andar sobre as peças, que batem e raspam umas nas outras, provocando um ruído que ecoa entre as enormes paredes.



Figura 4: Foto da instalação “*Schalechet*” de Menashe Kadishman.

A arquitetura do museu, bem como esta instalação, tida como uma das mais impactantes, foram planejadas para sensibilizar os seus visitantes, para fazer com que eles experimentem sentimentos diversos, entre os quais se destaca a contradição de se sentirem oprimidos e de se sentirem opressores, como parte da história.

Apesar de nunca ter estado nesse museu e ter sentido tudo aquilo que ele pode proporcionar àqueles que o visitam, em termos históricos, artísticos e afetivos, as experiências de outros, as descrições sobre como é o museu e as imagens que pude encontrar do seu interior

e das suas exposições, já me provocaram algumas sensações e reflexões que me fizeram considerar oportuno falar sobre ele aqui.

Ele nos convida a pensar – para além do povo judeu – sobre todos aqueles que, ao longo da história, foram oprimidos, silenciados, violentados, dizimados. Mas pensar de uma forma empática, que, mesmo ainda muito distante de nos permitir sentir como eles sentiram, possibilita nos imaginarmos nesse lugar e pensarmos os desafios, as dificuldades e as dores de ser um outro que não nós mesmos.

Nos convida também a pensar que a história não é universal, muito menos única. Cada povo ou grupo pode contá-la de modo diferente, evidenciando aspectos distintos e sob olhares variados, que a transformam completamente. Portanto, não temos uma história, mas sim várias histórias, localizadas no tempo, no espaço, na cor da pele, no gênero, na religiosidade, na sexualidade etc.

Ler e saber sobre este museu me provocou a angústia de pensar como poderia ter sido, não somente para os grupos que foram silenciados, mas para toda a humanidade, caso violências como essas não tivessem acontecido. Mais ainda, a angústia de pensar que uma versão da história, contada a partir da visão do branco europeu como se fosse única e universal, transmitida há séculos, de geração em geração, a versão que nós recebemos e nos acostumamos a considerar como verdadeira, é uma extensão e manutenção da violência e do silenciamento. É uma forma de apagar a história de grupos que foram e continuam sendo silenciados, uma tentativa de fazer com que eles e suas vivências deixem de existir.

Mas o que este tipo de reflexão está fazendo em um trabalho sobre metodologia científica? O que a ciência tem a ver com isso?

3.1 (Des)construindo estruturas, (re)aprendendo a narrar

Partindo das reflexões propostas até aqui, convido a deixarmos de lado, por um momento, o lugar de quem faz parte da comunidade científica, para olharmos com outros olhos a primeira parte deste trabalho. Ali, falei um pouco sobre a história da ciência e, em seguida, sobre a história da psicologia. Essa foi a história que eu aprendi, recontei e da qual me vi fazendo parte. Até agora.

Considero importante conhecê-la, pois é uma das perspectivas possíveis sobre a história da ciência e, mais ainda, a versão que define o que é ciência em boa parte do mundo. A minha falha – e, ousou supor que de grande parte dos pesquisadores atuais – é justamente me apropriar dessa história e reproduzi-la irrefletidamente, tomando-a como verdade absoluta e

inquestionável. Quando contamos uma história, nos tornamos parte dela e reproduzi-la como única e verdadeira implica também em reproduzir tudo o que aconteceu ou deixou de acontecer para que essa versão ocupasse esse lugar.

Será que outras histórias da ciência poderiam ser contadas? Se sim, por que não as conhecemos? Por quem elas poderiam ser contadas? Quais os impactos disso sobre os modos como concebemos, produzimos e praticamos ciência?

Perguntas como essas incomodam, desconcertam, tiram da zona de conforto, fazem questionar o que conhecemos, ou achamos que conhecemos e o que faremos a partir de agora. Elas orientam trabalhos de vários pesquisadores, cujas pesquisas geralmente não chegam ao nosso conhecimento, nem tangenciam as universidades e a formação dos nossos cientistas. Por quê?

Em artigo publicado em 2016, Ramón Grosfoguel toca justamente nesse incômodo, refletindo sobre o que faz com que as universidades ocidentais se apropriem dos conhecimentos produzidos em um momento histórico, cultural e social particular e repliquem esses mesmos conhecimentos para realidades regionais, culturais, sociais e temporais muito distintas daquelas em que foram originalmente produzidos, como se aqueles conhecimentos fossem universais e válidos para todos.

Grosfoguel (2016; 2011) e autores como Santos e Meneses (2009), Haraway (1988), Dussel (2008), Quijano (2009), entre outros, têm desenvolvido uma série de trabalhos norteados por inquietações como esta: como é possível que aquilo que conhecemos como a história da ciência e que, portanto, define como a concebemos, produzimos e praticamos, e, além disso, a define como o único conhecimento válido, se fundamente no conhecimento produzido por alguns poucos homens (e o gênero aqui é um elemento importante a ser destacado), pertencentes a estratos sociais muito próximos, de alguns poucos países Ocidentais?

Na busca por respostas para perguntas como essa, aqueles autores se baseiam em algumas ideias centrais. Segundo Santos e Meneses (2009), uma delas é que a epistemologia⁷ dominante atualmente, ou seja, o modo científico de pensar e agir, surge de um contexto social, cultural e político marcado por três elementos principais: o cristianismo ocidental, o colonialismo⁸ e o capitalismo. O contexto amplo atravessado por esses três elementos concretizou, na ciência moderna, a pretensão a uma universalidade através do epistemicídio das

⁷ Epistemologia é toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. (Santos, Meneses, 2009, p. 9).

⁸ Segundo Quijano (2009, p. 73), o colonialismo refere-se “[...] a uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial”.

culturas não-ocidentais e não-cristãs (Grosfoguel, 2016; Santos & Meneses, 2009). Epistemicídio é a denominação do processo por meio do qual práticas sociais e de produção de conhecimentos que, de alguma forma, se posicionaram contrárias aos interesses dominantes foram suprimidas, ao longo da história, para dar lugar à epistemologia dominante.

Conforme Santos (2009) e Grosfoguel (2016), o mesmo processo que instituiu o privilégio epistêmico, também produziu a inferioridade epistêmica. Isso significa dizer que os conhecimentos produzidos por determinados grupos e povos foram suprimidos ou reprimidos (junto com seus próprios criadores) e invisibilizados, para que uma versão da história e da ciência ganhasse visibilidade e se tornasse predominante.

Grosfoguel (2016) destaca quatro genocídios/epistemicídios, ocorridos no período entre o final do século XV e o século XVII, como condições que permitiram que a visão que conhecemos da história da ciência fosse produzida. São eles: a) contra os muçulmanos e judeus na conquista de Al-Andalus; b) contra os povos indígenas; c) contra os africanos, aprisionados e escravizados; d) contra as mulheres, queimadas vivas sob a acusação de bruxaria.

Al-Andalus era o nome dado pelos muçulmanos ao território da Península Ibérica que corresponde, aproximadamente, ao que depois viria a se tornar o território da Andaluzia, na Espanha. Banhada pelo Mar Mediterrâneo, aquela era uma área de passagem e de disputa entre vários povos. Segundo Grosfoguel (2016), durante a conquista colonial da monarquia cristã espanhola no final do século XV, os povos muçulmanos e judeus que habitavam aquela região sofreram um genocídio físico e cultural sob o argumento da “pureza do sangue”.

De um lado, a expulsão e assassinato dos muçulmanos e judeus caracterizou o que o autor chamou de genocídio físico. De outro, aqueles que permaneceram no território foram obrigados a se converter à religião cristã. Suas memórias, conhecimentos e espiritualidade foram atacadas e suprimidas, a fim de garantir que as futuras gerações fossem puramente cristãs, caracterizando o que o autor chamou de genocídio cultural, ou epistemicídio.

Grosfoguel (2016) argumenta que a conquista do território de Al-Andalus e a conquista das Américas se conectam a partir do objetivo da monarquia cristã de unificar todos os territórios sob o seu domínio, como o mesmo Estado, identidade e religião. O genocídio e o epistemicídio praticados em Al-Andalus serviram como modelo para a conquista do novo território, chamado de Índias Ocidentais. A destruição dos conhecimentos produzidos por esses povos – muçulmanos, judeus e indígenas – foi crucial para a conquista de ambos os territórios. Em Al-Andalus muitas bibliotecas foram queimadas, sendo a maior delas a biblioteca de Córdoba, que continha 500 mil livros, em contraste com um acervo de não mais de mil livros

na maior biblioteca cristã da Europa, na época. O mesmo foi feito com os códices (documentos) indígenas americanos.

Isso nos mostra que havia uma produção substancial de conhecimentos sistematizados, anteriores à ciência moderna, que foi literalmente apagada da história por interesses políticos. Algumas reflexões importantes podem ser tiradas disso: 1) história, política e ciência caminham juntas e, portanto, a ideia de que a história é única, a ciência é neutra e a política está muito distante de ambas, cai por terra; 2) havia um vasto conhecimento produzido antes daquilo que conhecemos como ciência ser construído; 3) o que conhecemos como ciência foi imposto como conhecimento superior (e único) como um recurso para a manutenção da estrutura de dominação europeia; 4) esse processo de dominação aconteceu a partir do poderio militar e dos epistemicídios; 5) destruir o conhecimento e as práticas de um povo é suprimir sua história e sua própria existência.

Grosfoguel (2016) afirma que, durante a conquista da região de Al-Andalus, judeus e mouros eram vistos e tratados, pelos conquistadores, como seres humanos que haviam escolhido os deuses e as religiões erradas. Este modo de pensar justificava, por um lado, os processos de conversão forçada, de vigilância, controle e de inferiorização de direitos. Por outro lado, garantia que eles fossem considerados como humanos, dotados de racionalidade e de alma. Os nativos da América, entretanto, com base em uma frase escrita por Cristóvão Colombo, segundo a qual eles pareciam não seguir qualquer seita, foram vistos pelos cristãos como povos sem religião, o que, na época, era o mesmo que sem alma, ou seja, sem humanidade. A partir desta concepção, os cristãos se viram desobrigados de manter, em relação aos povos do Novo Mundo, qualquer relação de igualdade. “O ‘racismo religioso’ (‘povos com religião’ versus ‘povos sem religião’ ou ‘povos com alma’ versus ‘povos sem alma’) foi o primeiro elemento racista do ‘sistema-mundo patriarcal, eurocêntrico, cristão, moderno e colonialista’” (p. 36). Não tardou para que estas ideias ganhassem força e a humanidade daqueles que praticavam outras religiões passasse a ser também questionada. Assim, a matriz da discriminação de mouros e judeus, que inicialmente tinha como seu fundamento a diferença de religiões, passou a ser baseada em pretensas diferenças raciais: eles passaram a ser vistos como naturalmente diferentes e inferiores.

Considerar os índios como sem alma e, portanto, não humanos, foi a justificativa que permitiu escravizá-los no início da colonização. Entretanto, após um longo debate que dividiu opiniões sobre a humanidade dos índios, a monarquia cristã considerou que eles tinham almas em estado bárbaro, que necessitavam de cristianização; portanto, escravizá-los seria pecado aos olhos de Deus. A partir daí, os indígenas passaram do trabalho escravo para outro regime de

trabalho imposto e ao pagamento de tributos, enquanto os africanos, considerados sem alma, foram trazidos para as Américas e escravizados (Grosfoguel, 2016, p. 39):

Neste ponto tem início o sequestro massivo e a comercialização de cativos imposta pelos 300 anos seguintes. Com a escravização dos africanos, o racismo religioso foi complementado, ou vagarosamente substituído pelo racismo de cor. Desde então o racismo contra o negro tornou-se uma estrutura fundamental e constitutiva da lógica do mundo moderno-colonial.

Assim, a colonialidade cresce e é difundida pelo mundo. Para Quijano (2009), a colonialidade é um elemento central da dominação do poder capitalista, que se sustenta na imposição de uma categorização racial/étnica de toda a população mundial como fundamento da manutenção desse poder e reverbera sobre todas as dimensões da vida social, ou seja, a política, a economia, a subjetividade e as condições objetivas de existência.

- 1) O que começou na América foi mundialmente imposto. A população de todo o mundo foi classificada, antes de mais, em identidades “raciais” e dividida entre os dominantes/superiores “europeus” e os dominados/inferiores “não europeus”.
- 2) As diferenças fenotípicas foram usadas, definidas, como expressão externa das diferenças “raciais”. Num primeiro período, principalmente a “cor” da pele e do cabelo e a forma e cor dos olhos. Mais tarde, nos séculos XIX e XX, também outros traços, como a forma da cara, o tamanho do crânio, a forma e o tamanho do nariz.
- 3) A “cor” da pele foi definida como marca “racial” diferencial mais significativa, por ser mais visível, entre os dominantes/superiores ou “europeus” de um lado, e o conjunto dos dominados/inferiores ou “não-europeus”, do outro.
- 4) Desse modo, adjudicou-se aos dominadores/superiores “europeus” o atributo de “raça branca” e a todos os dominados/inferiores “não-europeus” o atributo de “raças de cor”. A escala de gradação entre o “branco” da “raça branca” e cada uma das outras “cores” da pele foi assumida como uma gradação entre o superior e o inferior na classificação social “racial” (Quijano, 2009, pp. 107-108).

O racismo epistêmico que teve início no processo de colonização das Américas foi marcado por extrema violência e profunda inferiorização. Os negros foram subjugados, torturados, presos e escravizados; eram tratados como abaixo da linha da humanidade. Assim como aconteceu com os outros povos já citados anteriormente, o genocídio para os negros veio fortemente acompanhado do epistemicídio: eles não podiam praticar sua espiritualidade e eram proibidos de pensar, reproduzir sua visão de mundo ou produzir qualquer tipo de conhecimento. Esses três acontecimentos – a conquista de Al-Andalus, a conquista das Américas e o processo de escravização dos negros – se entrelaçaram de forma a transformar a discriminação religiosa na discriminação racial (Grosfoguel, 2016).

O quarto genocídio/epistemicídio destacado por Grosfoguel (2016) foi a famosa “caça às bruxas”, conduzida pela Inquisição. A perseguição das mulheres foi iniciada na Idade Média e intensificada durante os séculos XVI e XVII. Essas mulheres eram detentoras de conhecimentos em diversas áreas como astronomia, biologia, ética, entre outros, que eram transmitidos de geração em geração. Além disso, exerciam importante papel político em suas comunidades, auxiliando-as a organizarem sua política e economia de forma coletiva.

Sua autonomia, liderança e trabalho pela coletividade representavam uma ameaça à consolidação do patriarcado alicerçado na religião cristã, bem como à expansão da classe burguesa e do capitalismo que se formava. Como elas transmitiam seus conhecimentos oralmente, ou seja, tinham em seus corpos os registros daquele saber, assim como aconteceu com os livros muçulmanos e os códices indígenas, milhares delas foram queimadas vivas (Grosfoguel, 2016).

Segundo Haraway (1988), a pretensa universalidade do conhecimento científico foi produzida na história da ciência aliada ao militarismo, colonialismo, capitalismo e dominação masculina, que perversamente distanciaram o sujeito do conhecimento de tudo e de todos, em busca de um poder sem restrições.

A partir do que foi apresentado até aqui, podemos compreender que vários olhares sobre a história são possíveis. Entretanto, não devemos cair em um novo dualismo: o que as autoras e autores nos mostram não é que devemos simplesmente descartar a história da ciência que nos foi transmitida como sendo única e verdadeira, mas sim que grupos e povos inteiros foram suprimidos para que essa visão da ciência sobressaísse.

Conforme Santos e Meneses (2009, p. 11), a ciência moderna não foi “[...] nem um mal incondicional, nem um bem incondicional”. Há diferentes propostas no interior da ciência, o que faz com que sua atuação social também seja diversa e possa, inclusive, se posicionar na contramão dos interesses dominantes. Porém, não podemos perder de vista o fato de que a ciência carrega consigo uma institucionalidade, ou seja, a epistemologia que conferiu à ciência moderna o status de detentora do único conhecimento válido, se concretizou em espaços institucionais como as universidades, os centros de pesquisa, entre outros. Essas instituições distanciaram ainda mais a possibilidade de diálogo entre a ciência e outros tipos de saberes, bem como com as pessoas que fazem parte de cada uma dessas comunidades. O fato de negligenciarmos o campo institucional quando falamos sobre ciência contribui para que o contexto sociopolítico se dilua em um discurso que se diz neutro e universal.

Além disso, a epistemologia dominante pode ser hoje analisada sob uma perspectiva crítica devido a alguns fatores que, simultaneamente, mostram a urgência de buscarmos

propostas alternativas e evidenciam as profundas barreiras sociais, políticas e culturais que precisamos transpor para efetivá-las. Nas palavras dos autores (2009, pp. 11-12):

[...] o capitalismo global, mais que um modo de produção, é hoje um regime cultural e civilizacional, portanto, estende cada vez mais os seus tentáculos a domínios que dificilmente se concebem como capitalistas, da família à religião, da gestão do tempo à capacidade de concentração, da concepção de tempo livre às relações com os que nos estão mais próximos, da avaliação do mérito científico à avaliação moral dos comportamentos que nos afetam. Lutar contra uma dominação cada vez mais polifacetada significa perversamente lutar contra a indefinição entre quem domina e quem é dominado, e, muitas vezes, lutar contra nós próprios.

Os autores destacam ainda que o fim do processo colonizador não significa o fim da colonialidade do poder⁹. As relações desiguais de poder e saber permanecem até os dias atuais, inferiorizando e subjugando povos inteiros e determinados grupos sociais. Mesmo dentro de nações que foram colonizadas pelos europeus e que depois se tornaram independentes, há grupos elitizados que reproduzem os efeitos da dominação capitalista e colonial sobre as classes e grupos sociais dominados.

Diante deste quadro, defender a adoção/construção de epistemologias alternativas à dominante significa defender que uma diversidade de possibilidades epistemológicas coexista, em contraposição à pretensa universalidade proposta pela epistemologia dominante (Santos & Meneses, 2009). Isso não quer dizer cair em um completo relativismo, mas sim evitar mais do mesmo. Reconhecer a riqueza que há na diversidade dos modos de produzir conhecimento e nas práticas sociais é afastar-se de um raciocínio maniqueísta, que opõe visões diferentes e tenta sobrepor uma delas como a correta, a ideal, a melhor. Em outras palavras, é defender uma postura que não reproduza as mesmas violências que foram produzidas até então.

O que mais nos interessa aqui não é falar sobre outras versões possíveis da história, já que, apesar de ser um elemento fundamental, a história não é o centro deste trabalho e há pessoas muito mais qualificadas para tratar desse assunto tão complexo e extenso. Trouxemos aqui alguns breves exemplos – certamente há muitos outros – para ilustrar o profundo sentido

⁹ Grosfoguel (2009) define “[...] a colonialidade do poder como um enredamento, ou, para usar o conceito das feministas norte-americanas de Terceiro Mundo, como uma interseccionalidade (Crenshaw, 1989; Fregoso, 2003) de múltiplas e heterogêneas hierarquias globais (“heterarquias”) de formas de dominação e exploração sexual, política, epistémica, econômica, espiritual, linguística e racial, em que a hierarquia étnico-racial do fosso cavado entre o europeu e o não-europeu reconfigura transversalmente todas as restantes estruturas globais de poder.” (p. 392). Para mais informações sobre o conceito de interseccionalidade consultar Crenshaw (2002), Kerner (2012) e Lorde (2015).

político do processo de supressões epistemológicas, culturais, afetivas, e políticas, inerente ao que hoje define o que é ciência em boa parte do mundo.

Ou seja, a história da ciência que conhecemos, e a própria ciência, que se pretende neutra e universal, foram construídas com base no interesse político de alguns e no poder militar que eles detinham. Conforme sintetiza Dussel (2008, p. 176, tradução nossa, grifos do autor):

Esse direito à dominação será imposto *como a natureza das coisas e estará sob* toda a filosofia moderna. Ou seja, a filosofia moderna após o século XVI será desenvolvida tomando como pressuposto óbvio e oculto a não necessidade *racional* (porque é impossível e irracional) de fundamentar ética e politicamente a expansão europeia, o que não impede a imposição da dominação como fato incontestável de ter construído um sistema mundial a partir da exploração contínua da periferia.¹⁰

Quais sentidos políticos podemos extrair desses exemplos?

Em primeiro lugar, que aquilo que é entendido como conhecimento válido é produzido a partir da visão dos dominantes. No século XVI, os dominantes eram os conquistadores, representados principalmente pelas monarquias cristãs e pela burguesia nascente. Atualmente, os dominantes são aqueles que estão dentro de um padrão que, no contexto político brasileiro, a partir das últimas eleições para a Presidência da República, ficou conhecido (deliberadamente e, ao mesmo tempo, ironicamente) como “cidadão de bem”: homem, branco, heterossexual, de classe média-alta. É essa pequena parcela da população que ainda ocupa e praticamente monopoliza o lugar de sujeito produtor do conhecimento.

Em segundo lugar, que o que é considerado conhecimento válido, produzido a partir da visão dos dominantes, obedece a uma lógica que visa manter a estrutura de dominação. Se o que é considerado verdade, correto e ideal parte dos interesses da camada dominante, isso significa que muito possivelmente aquilo que é considerado errado, anormal, patológico, se aproxima das visões de mundo, formas de viver, sentir e se expressar dos grupos dominados. Isso cria um sistema de crenças, valores e normas sociais (ditos corretos, verdadeiros e, especialmente, universais) que legitima os processos de inferiorizar, excluir e controlar estes grupos, a fim de mantê-los dominados.

¹⁰ Ese derecho a la dominación se impondrá *como la naturaleza de las cosas y estará debajo* de toda la filosofía moderna. Es decir, la filosofía moderna posterior al siglo XVI se desarrollará teniendo como presupuesto obvio y oculto la no necesidad *racional* (porque es imposible e irracional) de fundamentar ética y politicamente la expansión europea, lo que no se opone a que se imponga dicha dominación como el *hecho* incontrovertible de haber construido un sistema mundial sobre la continua explotación de la periferia.

Por fim, que nos colocarmos a questionar o que antes compreendíamos como único, verdadeiro e universal, embora seja angustiante, também nos mostra um mundo de possibilidades. Nos permite pensar que, apesar das pressões para que as estruturas de dominação se mantenham, elas não são fixas ou eternas; nos permite identificar mais facilmente as intenções por trás das narrativas que nos são apresentadas e, a partir disso, fazer escolhas a respeito de quais delas nos representam e vamos defender, ou não, e de como construiremos as nossas próprias narrativas. Nos permite olhar com olhos mais humildes, curiosos e acolhedores para outros tipos de conhecimento, que não os ditos científicos. Nos permite, ainda, construir formas alternativas de produzir conhecimento científico, repensar seus métodos e suas intenções. É nesta última possibilidade, que não deixa de se articular com as demais, que está circunscrito o objetivo central deste trabalho.

Isto posto, é importante refletirmos sobre o papel do método científico nessa história.

3.2 Metamorfosear: (re)construindo sentidos

Na primeira parte deste trabalho, descrevi o modelo do que é considerado conhecimento científico e seus métodos. Ainda que eu tivesse a intenção de refletir criticamente sobre eles, as críticas que pude elaborar naquele momento também faziam parte da narrativa oficial da história da ciência. Como nos alerta Grosfoguel (2011), não caí sozinha nesse engano; muitos tentam produzir conhecimento alternativo e acabam reproduzindo o mesmo modelo epistêmico predominante.

De qualquer maneira, ela nos será bastante útil agora. Retomando os aspectos metodológicos da ciência moderna, vimos que algumas das suas principais características são: a) o rigor do método, baseado principalmente na observação sistemática e na experimentação; b) o raciocínio lógico, indutivo e dedutivo, traduzidos preferencialmente para a linguagem matemática; c) a defesa da racionalidade, da objetividade e da neutralidade científicas.

Se observarmos atentamente, veremos que a ciência moderna concretizou, em seus métodos, a intencionalidade política do contexto no qual foi produzida.

A observação sistemática e a experimentação eram procedimentos realizados especialmente em laboratório ou diante de situações específicas, o que já definia o espaço e as condições em que a ciência deveria ser praticada, limitando as possibilidades de acesso a ela por diferentes grupos sociais. Os conhecimentos produzidos fora daquele local ou sem condições semelhantes de controle e de realização não seriam científicos; portanto, de acordo com a visão da época, não seriam considerados válidos.

O raciocínio lógico, indutivo e dedutivo e o uso da linguagem matemática definiam uma estrutura de pensamento, bem como o uso de uma linguagem particular para o registro e transmissão dos conhecimentos científicos. A linguagem matemática está longe de ser dominada por todos atualmente e certamente era menos acessível ainda naquele período, o que distanciou o conhecimento científico das pessoas das camadas mais pobres, das mulheres, negros, indígenas, entre outros grupos sociais que não tinham (e, em grande parte, ainda não têm) acesso à educação formal.

A defesa da racionalidade, objetividade e neutralidade científicas atinge as mulheres de forma particular e as distancia do lugar de produtoras do conhecimento, tendo em vista que somos vistas como seres emocionais, enquanto os homens são tidos como racionais, e isso, em tese, nos incapacitaria a produzir o conhecimento científico.

De maneira geral, o discurso da neutralidade atinge todos os grupos e povos que não estão na posição dos dominantes. Como já observamos em todas as reflexões feitas até aqui, a produção do conhecimento (científico ou não) sempre é acompanhada pelos interesses políticos de quem a realiza. Sendo assim, tanto os dominantes quanto os dominados expressariam suas visões de mundo na produção de conhecimentos. O que a defesa da neutralidade científica faz é instituir a visão dos dominantes como única, correta e universal, excluindo a possibilidade de participação de visões diferentes ou contrárias a ela. A ciência seria uma modalidade de conhecimento superior a todas as outras e capaz de retratar fielmente a realidade porque seria baseada em fatos. O que esta afirmação dissimuladamente oculta é que a ciência conseguiu impor-se, também, como a única fonte autorizada a definir o que é e o que não é fato.

Com a história e os métodos da psicologia não é muito diferente. No segundo capítulo, observamos que a história da psicologia, assim como a história da ciência, é contada a partir da produção de alguns poucos homens (novamente destaco o gênero aqui) de alguns poucos países ocidentais. Além disso, até hoje, nos cursos de psicologia, nos deparamos com a realidade de que a esmagadora maioria das nossas referências teóricas é formada por aquele padrão que comentamos anteriormente: homens, brancos, heterossexuais, de classe média-alta. Apesar de a produção de outros grupos sociais, como mulheres, negros e homossexuais se tornar cada vez mais presente, há ainda um longo caminho a ser percorrido por esses e outros grupos, que se encontram ainda mais distantes das universidades e dos centros de pesquisa (transsexuais e indígenas, por exemplo), no sentido da garantia de uma representatividade e de uma construção mais igualitária do campo dos saberes.

Quanto às propostas teóricas e ao método, já iniciamos algumas reflexões críticas quando inserimos o projeto da psicologia social a partir dos debates que deram origem a grupos

como a Associação Latino-Americana de Psicologia Social (ALAPSO) e a Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO) e as alternativas defendidas por autores como Lane (2002; 2012), Bock, Furtado e Teixeira (2008) e Sandoval (2002), entre outros, ligados àquelas associações.

Entretanto, gostaríamos de enfatizar que a psicologia social nem sempre foi orientada por propostas como aquelas. Ao contrário, esses e outros autores apresentaram contrapontos a uma proposta de psicologia social definida como “[...] o estudo científico de manifestações comportamentais de caráter situacional suscitadas pela interação de uma pessoa com outras pessoas ou pela mera expectativa de tal interação, bem como dos estados internos que se inferem logicamente destas manifestações” (Rodrigues, 1973. p. 7).

Rodrigues (1973) defende, no livro *Psicologia Social* (que foi um clássico de leitura quase que obrigatória em todos os cursos de psicologia do Brasil) a ideia de que o psicólogo social, em seus estudos, deve tomar o indivíduo como unidade de análise, focando nas suas reações aos fatores ambientais que o cercam. Ele expressa uma tendência da psicologia social daquele período, de se concentrar em unidades de análise cada vez mais particularizadas e de se distanciar do contexto social amplo, bem como de discussões filosóficas, tendo em vista a utilização do método científico, definido pelos seguintes passos: “teoria => levantamento de hipóteses => teste empírico das hipóteses levantadas => análise dos dados colhidos => confirmação ou rejeição das hipóteses => generalização” (Rodrigues, 1973, p. 5).

Essas etapas que, segundo o autor, definem o método científico, carregam consigo a ideia de que as ciências humanas deveriam se adequar aos objetivos e métodos propostos pelas ciências naturais e exatas, conforme definia a ciência moderna. Para Rodrigues (1973), o psicólogo social “[...] considera o dado objetivo e, quando especula, o faz em termos de hipóteses empiricamente testáveis” (p. 13).

Partindo dessa contextualização, as mesmas reflexões críticas que elaborei em relação à forma como o método concretizou, na ciência moderna, uma intencionalidade política a partir das práticas de dominação e epistemicídio, também se aplicam ao projeto e aos métodos da proposta de psicologia defendida por autores como Rodrigues (1973).

Além disso, as reflexões que fiz até o momento me permitem, agora, dar um passo adiante em relação às críticas que elaborei na primeira parte deste trabalho, tanto em relação ao desenvolvimento da ciência, quanto ao desenvolvimento da psicologia, a partir da incorporação da perspectiva decolonial.

Conforme Grosfoguel (2011), a crítica decolonial pretende transcender epistemologicamente, ou seja, descolonizar a epistemologia e os paradigmas sobre os quais se

construiu o domínio da perspectiva ocidental. Isso não significa tecer uma crítica anti-europeia generalizada e superficial, mas sim desenvolver um olhar crítico em relação aos nacionalismos, às colonialidades do poder e fundamentalismos, sejam eurocêntricos ou não. Para isso, o autor destaca três elementos fundamentais para a construção de uma perspectiva decolonial:

[...] 1) uma perspectiva epistêmica decolonial requer um cânone de pensamento mais amplo do que o cânone ocidental (incluindo o cânone ocidental de esquerda); 2) uma verdadeira perspectiva decolonial universal não pode se basear em um universal abstrato (um particular que se ergue como desenho universal global), mas teria que ser o resultado do diálogo crítico entre diversos projetos epistêmicos/éticos/políticos críticos em direção a um mundo pluriversal em oposição a um mundo universal; 3) a descolonização do conhecimento exigiria levar a sério as perspectivas/cosmologias/visões epistêmicas dos pensadores críticos do Sul Global, que pensam com e a partir de corpos e lugares raciais/étnicos/sexuais subalternos.¹¹ (p. 4, tradução nossa).

O autor argumenta também que os estudos feministas e de grupos étnico-raciais considerados subalternos oferecem grandes contribuições para a construção de perspectivas epistêmicas decoloniais.

Um exemplo disso, é o trabalho de Haraway (1988), bióloga e filósofa feminista norte-americana. Seus trabalhos, que relacionam ciência e feminismo, contribuem para a desconstrução dos paradigmas coloniais/patriarcais do conhecimento científico. Para ela, o conceito de objetividade defendido pela ciência moderna nada mais é que a reprodução, no meio científico, das estruturas sociais marcadas pela dominação masculina, pelo racismo e militarismo, dissimulada por um discurso da neutralidade, do sujeito universal, que transcende as especificidades sociais e políticas da existência humana. Em contrapartida, ela defende a ideia dos conhecimentos situados, partindo do entendimento de que a única forma de produzir uma visão mais ampla deriva do lugar particular ocupado por aqueles que a produzem. Os conhecimentos situados partem do diálogo entre visões parciais a fim de construir uma visão posicionada, inserida e contextualizada dentro das possibilidades, limites e contradições de ocupar um lugar social.

Junto com outras feministas, a autora defende que o conhecimento situado não é o mesmo que cair em um completo relativismo, como muitos poderiam criticar, e sim construir

¹¹ [...] 1) that a decolonial epistemic perspective requires a broader canon of thought than simply the Western canon (including the Left Western canon); 2) that a truly universal decolonial perspective cannot be based on an abstract universal (one particular that raises itself as universal global design), but would have to be the result of the critical dialogue between diverse critical epistemic/ethical/political projects towards a pluriversal as oppose to a universal world; 3) that decolonization of knowledge would require to take seriously the epistemic perspective/cosmologies/insights of critical thinkers from the Global South thinking from and with subalternized racial/ethnic/sexual spaces and bodies.

um conhecimento orientado por e para a desconstrução, a contestação e a esperança pela transformação do nosso olhar, bem como de nossas práticas. Para ela, essa é uma forma de aproximar o conhecimento da vida e das necessidades concretas das pessoas: é permitir uma visão que parte de corpos localizados na estrutura social, que vivenciam a complexidade, as vulnerabilidades e as contradições de ser parte dessa estrutura, em oposição a uma visão que vem de cima, mas que não expressa e mesmo tenta ocultar sua origem e compromisso.

Da perspectiva dos estudos de grupos étnico-raciais, podemos citar como exemplo o trabalho de Hountondji (2009), filósofo e político beninense, que lutou contra a ditadura militar em seu país e trabalha com estudos africanos. Ele parte da contradição existente nos conceitos de história e filosofia africanas e destaca que, geralmente, quando se fala em um desses conceitos, as informações às quais as pessoas se remetem são aquelas **sobre** a África e não as narrativas produzidas **pelos** africanos, sobre eles mesmos, suas vidas e seus pensamentos. Para o autor, é importante identificar essa contradição, pois ela explicita a relação sujeito-objeto interligada com as relações geopolíticas de poder, que definem o chamado primeiro mundo como o sujeito que produz o conhecimento e o chamado terceiro mundo como objeto, ou seja, como aquele **sobre** o qual se produz conhecimento.

Hountondji (2009) defende uma ressignificação do conceito de filosofia africana que pode parecer simples, mas é fundamental para a decolonização do conhecimento: a filosofia africana não é senão a filosofia produzida por africanos. Isso não significa dizer que a filosofia africana, entendida nesses novos termos, é melhor que qualquer outra, mas “[...] tornou possível chamar a atenção para a recepção africana das tradições de investigação ocidentais e levar os acadêmicos africanos a assumir as suas responsabilidades intelectuais próprias” (p. 124).

Esses são exemplos muito breves sobre as contribuições tanto dos estudos feministas quanto dos estudos de grupos étnico-raciais para a perspectiva decolonial. Entretanto, como argumenta Grosfoguel (2011), eles evidenciam – e foi por isso que os trouxe para esta discussão – que raça, gênero, sexualidade, espiritualidade e epistemologia não são simples acessórios da estrutura política, social e econômica capitalista, mas sim elementos constitutivos da estrutura colonial, racista, patriarcal, capitalista que prevalece no mundo.

Portanto,

A descolonização e a liberação anti-sistêmicas não podem ser reduzidas a apenas uma dimensão da vida social como o sistema econômico (capitalismo), como aconteceu com a esquerda marxista do século XX. Requer uma transformação mais ampla das hierarquias sexuais, de gênero, espirituais, epistêmicas, econômicas, políticas, linguísticas, estéticas, pedagógicas e raciais do “sistema mundial moderno/colonial

capitalista/patriarcal, centrado no ocidente, centrado no cristão”. A perspectiva da “colonialidade do poder” nos desafia a pensar sobre mudança social e transformação social de maneira não reducionista¹². (Grosfoguel, 2011, p. 13, tradução nossa).

Em síntese, a perspectiva decolonial propõe ampliarmos nosso pensamento em direção ao diálogo entre diversas perspectivas críticas em oposição à ideia de uma perspectiva que se pretende universal. Isso só pode se realizar a partir da abertura para epistemologias que hoje são subalternas, apoiadas no conhecimento situado em corpos e geopolíticas raciais/étnicas, de gênero e sexuais a fim de promover uma transformação social ampla em direção à desconstrução das hierarquias que compõem a base do poder epistêmico ocidental colonial.

A partir da inclusão da perspectiva decolonial, proponho retomarmos um convite que fiz no início deste capítulo. Naquele momento, convidei a deixarmos de lado o lugar de quem é parte da comunidade científica para refletirmos, por um momento, sobre a primeira parte deste trabalho, na qual reproduzi uma versão da história (digamos, oficial) da ciência e da psicologia. Em seguida, argumentei que aquela versão que apresentei, assim como qualquer outra que seja contada como verdade absoluta e inquestionável, contribui para a manutenção de hierarquias de poder entre os seres humanos, que os divide entre superiores e inferiores, sujeitos e objetos do conhecimento.

Agora, faço um outro convite, não para retomarmos o lugar de quem é parte da comunidade científica, mas para construirmos um novo lugar para nós mesmos e para a comunidade científica. Isso significa reconhecer os grupos aos quais pertencemos, nossas lutas e também nossos privilégios, trazer as lutas desses grupos para dentro da ciência e o enfrentamento para que a ciência deixe de ser um espaço de (re)produção de privilégios e se torne um espaço de promoção de equidade.

¹² Anti-systemic decolonization and liberation cannot be reduced to only one dimension of social life such as the economic system (capitalism) like it happened with the twentieth century Marxist left. It requires a broader transformation of the sexual, gender, spiritual, epistemic, economic, political, linguistic, aesthetic, pedagogical and racial hierarchies of the “modern/colonial western-centric Christian-centric capitalist/patriarchal world-system”. The “coloniality of power” perspective challenges us to think about social change and social transformation in a non-reductionist way.

4 Relações estéticas, afetivas e éticas na produção da psicologia

Mude

*Mude, mas comece devagar,
 porque a direção é mais importante que a velocidade.
 Sente-se em outra cadeira, no outro lado da mesa.
 Mais tarde, mude de mesa.
 Quando sair, procure andar pelo outro lado da rua.
 Depois, mude de caminho, ande por outras ruas,
 calmamente, observando com atenção
 os lugares por onde você passa.
 Tome outros ônibus.
 Mude por uns tempos o estilo das roupas.
 Dê os teus sapatos velhos.
 Procure andar descalço alguns dias.
 Tire uma tarde inteira para passear livremente na praia,
 ou no parque, e ouvir o canto dos passarinhos.
 Veja o mundo de outras perspectivas.
 Abra e feche as gavetas e portas com a mão esquerda.
 Durma no outro lado da cama...
 Depois, procure dormir em outras camas
 Assista a outros programas de tv,
 compre outros jornais... leia outros livros.
 Viva outros romances.
 Não faça do hábito um estilo de vida.
 Ame a novidade.
 Durma mais tarde.
 Durma mais cedo.
 Aprenda uma palavra nova por dia numa outra língua.
 Corrija a postura.
 Coma um pouco menos, escolha comidas diferentes,
 novos temperos, novas cores, novas delícias.
 Tente o novo todo dia.
 O novo lado, o novo método, o novo sabor,
 o novo jeito, o novo prazer, o novo amor.
 A nova vida.
 Tente uma nova vida.
 Busque novos amigos.
 Tente novos amores.
 Faça novas relações.
 Almoce em outros locais,
 vá a outros restaurantes,
 tome outro tipo de bebida,
 compre pão em outra padaria.
 Almoce mais cedo,
 jante mais tarde ou vice-versa.
 Escolha outro mercado...outra marca de sabonete,
 outro creme dental...
 Tome banho em novos horários.
 Use canetas de outras cores.
 Vá passear em outros lugares.
 Ame muito, ame muito,
 ame cada vez mais,
 de modos diferentes.
 Troque de bolsa, de carteira, de malas,
 troque de carro, compre novos óculos,
 escreva outras poesias.*

*Jogue fora os velhos relógios e despertadores.
 Abra conta em outro banco.
 Vá a outros cinemas, outros cabeleireiros,
 outros teatros, visite novos museus.
 Mude.
 Lembre-se de que a Vida é uma só.
 Arrume um outro emprego,
 uma nova ocupação,
 um trabalho mais light, mais prazeroso,
 mais digno, mais humano.
 Se você não encontrar razões para ser livre, invente-as.
 Seja criativo.
 E aproveite para fazer uma viagem desprentensiosa,
 longa, se possível sem destino.
 Experimente coisas novas.
 Troque novamente.
 Mude, de novo.
 Experimente outra vez.
 Atue, atue!
 Você certamente conhecerá coisas melhores
 e coisas piores que as já conhecidas,
 mas não é isso o que importa.
 O mais importante é a mudança,
 Porque se você tem mais medo da mudança
 Do que da desgraça
 Você não impede a desgraça,
 o movimento, o dinamismo, a energia.
 Só o que está morto não muda!
 Repito por pura alegria de viver: a salvação é pelo risco,
 sem o qual a vida não vale a pena!!!
 (Edson Marques)*

A escrita é uma das grandes preocupações na produção científica, não somente pelo conteúdo que deseja compartilhar. Nas aulas de metodologia científica geralmente aprendemos as regras e normatizações que, por um lado, nos orientam, e, por outro, nos padronizam. Elas dizem de que forma e em qual sequência o conteúdo deve estar disposto, que tipo de linguagem deve ser utilizada e que tipos de experiências podem ser sentidas, compartilhadas ou produzidas através da escrita de um trabalho científico. Elas nos (con)formam a uma estética e a uma (des)sensibilidade que, juntamente com outras regras metodológicas e epistêmicas que comentamos no capítulo anterior, impõem um duplo obstáculo: limitam as possibilidades de que experiências, sensibilidades e estéticas outras sejam produzidas dentro do campo científico e, com isso, contribuem para a manutenção do silenciamento de determinados grupos sociais, ao determinar que suas formas de sentir e expressar-se não cabem na ciência.

Um(a) interlocutor(a) atento(a) perceberá diferenças importantes entre a escrita dos dois primeiros capítulos e o restante deste trabalho; poderia até questionar se realmente foram escritos pela mesma pessoa. Posso assegurar-lhe que foram redigidos por mim, contando, evidentemente, com as valorosas contribuições do meu orientador, o que caracteriza um

trabalho produzido em conjunto. Entretanto, eu os redigi em momentos diferentes, em processo de (trans)formação.

Essa (trans)formação está relacionada a alguns elementos fundamentais, entre os quais destaco:

- A. A experiência de ser mulher, que se identifica como feminista e, portanto, considera a existência como política, já que nossa experiência de ser/existir no mundo parte de e se insere em um contexto histórico, social e político.
- B. Um posicionamento político, teórico e epistemológico de considerar a ciência como uma **visão** possível (dentre outras) sobre as coisas e também como uma **versão** possível sobre a vida. De aceitar que quando se propõe a compreender, explicar e intervir sobre os diversos fenômenos naturais e sociais, a ciência não simplesmente seleciona, captura, desvela o que existe, mas cria/produz formas de ver e viver a vida.
- C. Uma sensibilidade que, em parte, me foi proposta (pela minha banca de qualificação) e, em parte, eu me propus quando escolhi pesquisar os afetos na metodologia científica e quando, após a minha qualificação, me permiti tensionar algumas contradições existentes em meu trabalho. Felizmente meu orientador embarcou comigo nessa viagem, a desbravar caminhos não mapeados e novas possibilidades para a minha produção e para nós mesmos.
- D. Um exercício – que certamente não se encerra ao final deste trabalho – de um outro olhar sobre a ciência e sua história, a partir do contato com os estudos decoloniais, e que me convida a reavaliar minha produção e buscar outras possibilidades e fazeres de mim, da ciência e da psicologia.

O poema de Edson Marques abre este capítulo dizendo, “Mude, mas comece devagar, porque a direção é mais importante que a velocidade”. Esse trecho ressalta a importância da dimensão processual das transformações e, principalmente, fala da mudança, não a partir da lógica do capitalismo atual, que, especialmente no contexto do trabalho, nos impõe a necessidade da flexibilidade, da adaptação e da velocidade, ao instituir os contratos temporários, a terceirização, o subemprego, a precarização das condições de trabalho e a perda de direitos trabalhistas¹³. Na contramão disso, ele fala sobre a mudança como uma escolha, um exercício de outras perspectivas de ver, sentir e agir no mundo. Portanto, fala da mudança como uma experiência afetiva e estética, que nos permite provar “[...] novos temperos, novas cores, novas delícias [...] novas relações”, questionar, escapar ao hábito, ao padrão, à obediência passiva às regras e expectativas, aos caminhos já trilhados, ao previamente planejado e

¹³ Para mais informações consultar Bauman (1998), Gaulejac (2007) e Sennett (2003).

arquitetado e nos propor a colocar-nos em movimento, a criar ao invés de reproduzir e nos permitir produzir novas coisas, nos refazer, nos questionar e reinventar.

As dimensões estética e afetiva se entrelaçam e direcionam os objetivos e as discussões propostas neste trabalho, bem como o meu próprio processo de (trans)formação como mulher-psicóloga-pesquisadora. Elas me inquietam, mobilizam e estimulam a (ar)risca uma nova estética, uma nova forma de envolver-me e expressar-me, para além das margens deste trabalho; tornaram a folha em branco um mundo de possibilidades, um novo respiro para mim e para os saberes que quero ajudar a construir. Mas o que, ou quais, seriam essa estética e afetividade a que estou me referindo? Quais as suas possibilidades para (re)pensarmos a metodologia da psicologia?

Para Kemp, Zanella e Nuernberg (2016) o conceito de estética vai além do estudo do que é belo. Não é um atributo inerente aos objetos ou necessariamente ligado às artes. A estética é uma relação que pode se fazer presente em quaisquer situações do cotidiano a partir da produção de sensibilidades e de formas de expressão, ou seja, é um modo de nos relacionarmos com a realidade.

Em outro trabalho, Zanella (2013) aborda o tema de forma mais aprofundada:

[...] a estética [...], em vez de disciplina do belo, me interessa enquanto *relação estética*: relação sensível em que corpos se afetam e se deixam afetar pela simples possibilidade do encontro e do que este, de modo imprevisível, pode possibilitar. Encontro de diferenças que potencializa a própria vida uma vez que não a aprisiona em formatações preconcebidas, mas, ao contrário, nestas se funda para reinventá-las. Relações estéticas são, pois, relações de alteridade a fundar e fundamentar sensibilidades que estranham o instituído e reconhecem infinitas possibilidades de devir e acolhimento das diferenças que conotam ou podem vir a conotar a existência humana. São, portanto, relações necessárias para o compromisso com a própria vida e com a sua reinvenção, com a riqueza e multiplicidade da existência e realidade humana, a qual é construída através da atividade coletiva e singular, continuamente em transformação. (pp. 44-45, grifo da autora).

Zanella (2013) e Kemp, Zanella e Nuernberg (2016) destacam a conexão entre estética e afetividade, que se processa de modo intenso e potente na medida em que nos mobiliza de formas diversas: ela estabelece relações entre as pessoas e o mundo, abre espaço para o contato com o diferente e, neste encontro, possibilita o estranhamento, o questionamento, a fissura e ruptura com o instituído, a transformação; nos convida a nos reinventar e construir novas relações. Portanto, a estética redimensiona a vida em processos plurais que compõem um enredo complexo de sucessivas, porém não lineares, relações, encontros, desencontros e reencontros, sensibilidades, fazeres, formas de expressar, criar e recriar a vida.

As relações estéticas nos convidam a nos permitirmos ser afetados e a afetarmos. Mas o que são os afetos?

4.1 Uma visão ético-política dos afetos

Nossa compreensão sobre os afetos parte das reflexões de Agnes Heller, mulher, sobrevivente do Holocausto, filósofa e, por assim dizer, marxista dissidente, que, no livro *Teoria dos sentimentos* (2004), passeia pela filosofia, história, sociologia e antropologia, tecendo uma rede complexa, encantadora e desafiadora de conceitos, reflexões e afetações que certamente oferecem contribuições valiosas também à psicologia. A partir da leitura do livro e da especial oportunidade de discutir as ideias de Heller com o meu orientador e colegas do mestrado e doutorado, experimentei angústias, inquietações, dúvidas, desafios e esperanças. Experiências que reverberam agora em meu corpo e nestas páginas.

É importante destacar que não há consenso entre os autores em relação aos conceitos e uso dos termos emoções, afetos e sentimentos. As formas de compreender os afetos variam de acordo com a cultura e o período histórico e, em cada uma delas, esses termos podem aparecer com significados diferentes. Discutir as variadas teorias, as diversas possibilidades terminológicas e seus significados não é a finalidade deste trabalho, entretanto, esclarecemos que, em uma escolha conjunta entre os membros do nosso grupo de estudos, optamos pelo termo “afetos” porque ele carrega consigo o reconhecimento de que nossas relações nos afetam, nos alteram, nos envolvem.

Por outro lado, a autora que tomaremos como referência principal, Agnes Heller, utiliza o termo “sentimentos” para se referir ao conjunto das nossas possibilidades afetivas e termos como “afetos” e “emoções” para identificar categorias específicas de sentimentos. Sendo assim, neste trabalho adotaremos os termos utilizados por Heller (2004) para nos referir a aspectos teóricos e conceituais propostos pela autora e o termo “afetos” para nossas análises e reflexões. Para facilitar a compreensão, o termo “afetos” adotado por nós pode ser entendido como sinônimo do termo “sentimentos” utilizado por Heller (2004).

Para Heller (2004, p. 29, grifos da autora, tradução nossa),

[...] tudo o que torna o homem homem *de fato*, ou seja, todos os elementos de informação que constituem a existência de nossa espécie, são externos ao organismo no

momento do nosso nascimento: podem ser encontrados nas relações interpessoais com as quais nos vemos envolvidos¹⁴.

Em outras palavras, a autora considera que nos tornamos humanos a partir das relações que estabelecemos com os outros e com o mundo; aquilo que há de mais importante na nossa constituição como seres humanos não é biológico, e sim, aprendido. Partindo dessa ideia, ela destaca duas características dos afetos: a) eles são aprendidos; b) eles são coletivos (mesmo sendo sentidos individualmente). Os afetos são, portanto, um produto cultural, não uma manifestação biológica, e desempenham importante papel em nosso processo de humanização.

“Sentir significa estar implicado em algo” (Heller, 2004, p. 15). É uma definição que, à primeira vista, parece simples, ou até mesmo redundante, mas, para compreendê-la, precisamos explorar o que a autora entende por implicação.

A proposta de Heller (2004) caminha na contramão da ideia de que os sentimentos são espontâneos e individuais. Embora se manifeste e seja vivenciada individual e situacionalmente, a implicação é construída na nossa relação com o mundo, a partir das atividades que desempenhamos, da estrutura social (que prevê papéis) e também das nossas escolhas no exercício desses encontros. Ou seja, os sentimentos são, simultaneamente, dependentes e independentes de nós: é nas nossas relações com o mundo que aprendemos a sentir, buscamos e obtemos explicações sobre o que e como sentimos, formulamos teorias sobre isto e atribuímos valores aos sentimentos em nossas vidas.

Além disso, segundo a autora, a implicação pode se referir a um objeto que não é necessariamente físico. Esse algo em que nos implicamos pode ser qualquer coisa, nós mesmos, outra pessoa, um pensamento, uma causa, um objeto físico, uma situação, até mesmo a própria implicação. A implicação, portanto, está sempre presente, em formas e intensidades diferentes, nos posicionando e nos permitindo possibilidades variadas a cada momento da nossa experiência.

De forma simplificada, podemos compreender a implicação como envolvimento. O afeto não gera uma implicação, **o afeto é a implicação**, é o efeito, em nós, de nos colocarmos em contato, em relação com algo.

Heller (2004) considera que os sentimentos regulam nossa relação com o mundo, desempenhando uma série de funções. Uma destas é relacionada à percepção: ela não ocorre apenas a partir do nosso organismo biológico, a implicação seleciona o que e como será

¹⁴ [...] todo lo que hace al hombre hombre *de facto*, es decir, todos los elementos de información que constituyen la existencia de nuestra especie, son todavía externos al organismo en el momento de nuestro nacimiento: pueden ser hallados en las relaciones interpersonales a las que nos vemos abocados.

percebido, ou nós seríamos inundados por uma enxurrada de estímulos que nos incapacitaria para a vida.

Outra função fundamental, que nos mostra que a implicação não se resume a apenas selecionar entre as possibilidades que o mundo nos apresenta, é que ela torna a nossa relação com o mundo intencional e pessoal:

Quando ajo, percebo, penso, não me limito a “selecionar” o que é decisivo e fundamental para mim, [...]; mas também me realizo, faço coerente meu próprio mundo e ponho minha marca própria em tudo o que faço, percebo ou penso¹⁵ (Heller, 2004, p. 34, tradução nossa).

Isso significa que não apenas selecionamos, mas também criamos ativamente nosso próprio mundo, que aquilo sobre o que refletimos e nos expressamos é sempre uma projeção da nossa subjetividade sobre o mundo material.

A implicação desempenha ainda outra importante função reguladora, relacionada à memória. Vamos tentar entender, ainda que de forma breve, este processo psicossocial, antes de pensar sobre a participação dos afetos em sua composição e em sua dinâmica.

Conforme Bosi (1994, p. 47),

[...] a memória permite a relação do corpo presente com o passado [...]. Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, “desloca” estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora.

Podemos ampliar a compreensão da memória considerando-a em sua dimensão social, estabelecendo relações entre a memória individual e os grupos dos quais o indivíduo participa, bem como à memória coletiva da esfera social. Bosi (1994) afirma que, com base nessa visão, psicólogos sociais argumentam que “[...] existe uma relação entre o ato de lembrar e o relevo (existencial e social) do fato recordado para o sujeito que o recorda” (p. 65), contrariando a noção de memória como um simples mecanismo de armazenamento e resgate. Ao contrário, a memória é um processo complexo de seleção e reconstrução de informações.

Segundo Heller (2004), é precisamente este o papel dos afetos em relação à memória: é a implicação que seleciona o que é importante ou não para nós e, conseqüentemente, os

¹⁵ Cuando actúo, percibo, pienso, no me limito a “selecionar” lo que es decisivo y fundamental para mí, [...]; sino que también me realizo, hago coerente mi propio mundo y pongo mi propio sello en todo lo que hago, percibo o pienso.

conteúdos que comporão nossa memória de longo prazo (aqueles com os quais estamos ou estivemos implicados) e os que serão esquecidos (aqueles que não nos afetaram de modo mais intenso). A autora destaca que “[...] ser capaz de esquecer é tão importante quanto recordar”¹⁶ (Heller, 2004, p. 58, tradução nossa), caso contrário, seríamos inundados por informações e nossa memória se saturaria rapidamente.

Além disso, Heller (2004) acrescenta que a implicação também atua no processo de recordar: toda percepção, pensamento, ação, é armazenada juntamente com a implicação correspondente, ou seja, quando recordamos nossas vivências, simultaneamente evocamos também os sentimentos a elas associados. Entretanto, ao evocar uma lembrança, a pessoa que evoca já não é a mesma e pode estar implicada em coisas muito diversas e, por isso, se relaciona com a lembrança e com a implicação anterior de forma diferente, com outra intensidade e até mesmo com outros valores.

Como afirma Bosi (1994, p. 55, grifos da autora),

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. [...] A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição [...]. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, *no presente*, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista.

Em suma, o duplo papel da implicação na memória (selecionar e recordar/reconstruir) contribui tanto para a manutenção da nossa capacidade de nos relacionar com o mundo, aprender e reter novas informações significativas para nós, quanto para a reinterpretação e ressignificação dos conteúdos selecionados e recordados.

Heller (2004) propõe também um novo olhar em relação ao dualismo que opõe razão e sentimentos: o pensamento e a solução de problemas, entre outros atos considerados próprios da razão e esvaziados de sentimentos, não podem existir sem implicação. A autora não compartilha da ideia de que os sentimentos são apenas fenômenos secundários, que acompanham o pensamento e a ação. Ao contrário: para ela, sentimentos, pensamento e ação, apesar de desempenharem funções diferentes, não ocorrem separadamente, mas compõem uma unidade.

¹⁶ [...] ser capaz de olvidar es tan importante como recordar.

Assim, os sentimentos estão intimamente ligados ao processo de aprendizagem, pois guiam o início e o desenvolvimento dos processos cognitivos. A resolução de problemas é sempre orientada por uma ou mais implicações, que nos guiam na seleção de qual vamos enfrentar, dos meios para fazer isto, na identificação de que algo faz sentido ou não e de qual caminho devemos seguir.

Sentir, pensar e agir, segundo Heller (2004), podem ser separados apenas funcionalmente, entretanto, essa diferenciação é muito importante, uma vez que nos permite identificar nossos desejos e expectativas, regular nossas ações em um contexto social e estabelecer diálogos entre o que consideramos certo e errado e/ou temos vontade e as normas da sociedade em que estamos inseridos. É precisamente esta diferença funcional que nos permite questionar o que significa sentir, pensar ou agir e explorar as possibilidades e limitações de cada um deles.

Quando nascemos, pensamentos, sentimentos e ações são indiferenciados. Essa diferenciação funcional ocorre ao longo do nosso desenvolvimento, principalmente através da apropriação da linguagem. Por outro lado, Heller (2004) nos mostra que, simultaneamente à diferenciação, ocorre também um processo de reintegração, uma vez que não há diferenciação sem apropriação de conceitos. Embora esses processos sejam interdependentes, nossa sociedade possui um vocabulário muito mais extenso e conceitos mais aprofundados sobre o pensamento e a ação do que em relação aos sentimentos. Porém, nossa falta de conhecimento em relação ao que sentimos não significa que os sentimentos não estejam presentes.

Heller (2004) destaca também que, em cada época, os seres humanos se implicam em tarefas¹⁷ próprias, que influenciam os modos como as pessoas vão sentir e os sentimentos que serão dominantes naquele período. Toda sociedade regula a expressão dos sentimentos e, em alguns casos, até mesmo o seu conteúdo (especialmente aqueles ligados à sexualidade). Essa regulação ocorre por meio dos ritos e costumes e é utilizada como referência para determinar o que é considerado bom ou ruim, certo ou errado, normal ou patológico em cada sociedade e em cada época. A regulação dos afetos, portanto, está na base do processo de construção dos nossos valores morais e reflexões éticas.

La Taille (2006) aponta algumas diferenças que demarcam o território dos conceitos de moral e ética. A primeira delas, e a mais utilizada, segundo o autor, é a identificação da moral como fenômeno social que determina e organiza as regras de conduta em uma sociedade,

¹⁷ De forma simplificada, tarefa, para Heller (2004), é a nossa inserção, o papel que exercemos no mundo social. Está relacionada ao conceito marxista de trabalho, como uma atividade de produção em que o ser humano transforma o mundo e a si mesmo.

enquanto a ética é compreendida como o campo de reflexão filosófica ou científica acerca do fenômeno social, ou seja, investiga suas origens, fundamentos, os diversos sistemas, as condições sociais em que se desenvolvem, entre outros.

Conforme o autor, outro critério de diferenciação muito utilizado é aquele que reserva a moral para o âmbito das relações privadas, enquanto considera que a ética incide sobre o contexto amplo da esfera pública, dando origem aos códigos de ética profissional, os comitês de ética em pesquisa etc.

La Taille (2006) explica que os conceitos de moral e ética são convenções sociais e, por isso, as suas definições, bem como as diferenças entre elas, variam de acordo com a cultura e o momento histórico. Destaca ainda que, ao longo do tempo, passamos a associar a moral a um sentido pejorativo e gradativamente deixamos de utilizar esse termo e passamos a adotar o termo ética, sem, entretanto, darmos um salto qualitativo e os diferenciarmos efetivamente. Consequentemente, a ética também se aproximou do sentido pejorativo dado à moral, relacionando-se às regras e limites, ao controle.

Na tentativa de superar esse problema, o autor sugere outra perspectiva para compreendermos e diferenciarmos aqueles conceitos:

Não se trata de níveis de abstração, nem de fronteiras entre as esferas privada e pública, muito menos de vergonha de falar em moral. Reservo à cada palavra respostas a duas perguntas diferentes. À indagação moral corresponde à pergunta: “como devo agir?”. E à reflexão ética cabe à outra: “que vida eu quero viver?” (La Taille, 2006, p. 29).

Nestas perguntas, o autor apresenta o sentido de moral relacionado a deveres, enquanto o sentido da ética se relaciona com objetivos, com a busca por uma “vida que vale a pena ser vivida”. Toda sociedade tem uma moral, com conteúdos distintos, mas que têm em comum o sentimento de obrigatoriedade, ou seja, a necessidade do cumprimento de deveres e de códigos de conduta para a vida em sociedade:

[...] podemos afirmar a existência de um plano moral: do ponto de vista sociológico, pelo fato de não se conhecer cultura sem sistema moral, e do ponto de vista psicológico, pelo fato de os seres humanos serem passíveis de experimentar o sentimento de obrigatoriedade, o sentimento do dever moral (p. 32).

Isso não significa que os princípios sejam absolutos, independentes de suas consequências, muito menos que aqueles que experimentam o sentimento de obrigatoriedade

sabem com certeza como agir em situações diversas. Significa que somos inspirados, orientados pelo sentimento de dever (La Taille, 2006).

O autor aponta quatro elementos que contemplam o plano ético, a busca por uma vida que valha a pena: o valor subjetivo (o sentimento de ser feliz), a relação com o fluxo da vida (transpor o momentâneo), o sentido existencial (viver a vida e desempenhar atividades que façam sentido para o sujeito) e a expansão de si próprio (relacionada à nossa identidade, a quem queremos ser).

Em sua proposta, La Taille (2006) enfatiza a importância da dimensão afetiva para compreendermos e explicarmos os conceitos de moral e ética. Esse posicionamento também é defendido por Heller (2004), que argumenta que os sentimentos se relacionam com a moral e a ética na medida em que, a partir da aprendizagem social dos sentimentos, eles passam a nos orientar/guiar:

A ideia de que o sentimento moral é inato, tão reiterada no século XVIII, é absurda. Ninguém pode ter sentimentos morais antes de adquirir objetivações de valor e antes de adquirir certas experiências. Se não sabemos o que é considerado bom ou mau em uma sociedade (ou estrato) determinada, os sentimentos afirmativos e negativos que nos conduzem ao “bom senso” (e aos quais nos referimos como “sentimentos morais”) não se desenvolvem nem em relação às nossas próprias decisões nem em relação aos atos dos demais.¹⁸ (p. 115, tradução nossa).

De acordo com Heller (2004), em algumas culturas o sentimento de vergonha é utilizado como principal instrumento para a regulação da moralidade e aparece quando a pessoa se desvia, de alguma forma, das prescrições sociais. Entretanto, esse instrumento pode ser bastante problemático. Segundo a autora, sempre que os sistemas de costumes prescrevem de forma imperativa nossas ações, nosso mundo sentimental e, conseqüentemente, nossa existência, se empobrecem e se alienam. Por isso, ela defende que as pessoas estabeleçam uma relação subjetiva com os valores éticos, que possibilite que elas elejam valores e normas morais para si. Neste caso, a regulação se daria pela implicação com esses valores e normas eleitos em relação às próprias ações e às dos demais.

Entretanto, a autora afirma que as prescrições sociais gerais e as prescrições relacionadas aos sentimentos são comumente tomadas de forma naturalizada, ainda que sejam diferentes em cada época. A regulação social dos afetos define os limites de como as pessoas

¹⁸ La idea de que el sentimiento moral es innato, tan reiterada en el siglo XVIII, es absurda. Nadie puede tener sentimientos morales antes de adquirir objetivaciones de valor, y antes de adquirir ciertas experiencias. Si no sabemos qué se considera bueno o malo en una sociedad (o estrato) determinada, los sentimientos afirmativos y negativos que nos conducen al “buen sentido” (y a los que normalmente nos referimos como “sentimientos Morales”) no se desarrollan ni en relación a nuestras propias decisiones ni en relación a los actos de los demás.

podem gerir seus afetos. Somos livres para fazer escolhas, agir, sentir, dentro das possibilidades dadas pela sociedade e cultura a que pertencemos. Portanto, nossa liberdade não é plena, total, mas sim situada, e o lugar que ocupamos se relaciona às possibilidades que socialmente nos são oferecidas.

Guiada pela ideia de que não podemos compreender os afetos fora das relações, uma vez que eles são também construções sociais e históricas, a autora faz um recorte no tempo e toma como referência para o que ela chama de “uma contribuição à sociologia dos sentimentos”, a análise da era burguesa¹⁹ para discutir as influências da organização social sobre a construção do nosso mundo sentimental.

Mesmo se tratando de épocas diferentes, guardadas as devidas limitações, principalmente relacionadas ao contexto histórico, suas análises se mostram muito atuais, afinal, a era burguesa é o período de nascimento do capitalismo, que, se expandiu e tomou novos contornos em relação àquela época, mas perdura em nossa estrutura social.

Na sociedade burguesa, os indivíduos são, em tese, livres para se relacionarem com o mundo e com as tarefas por ele propostas (Heller, 2004). Em tese porque, embora as pessoas possam seguir profissões diferentes dos seus pais, transitar entre as classes sociais e fazer escolhas acerca de seu futuro e das suas atividades, há uma série de obstáculos sociais para que elas elaborem e efetivem essas opções. Além disso, essa “liberdade” vem acompanhada da responsabilidade por aquilo que cada um vai se tornar. Ou seja, ao mesmo tempo em que a sociedade burguesa confere certa liberdade para as pessoas, ela as lança no mundo como únicas responsáveis pelo seu sucesso ou fracasso.

Cada um é individualmente responsável pelo seu destino. Na prática, isso absolve a própria estrutura e o coletivo social de suas responsabilidades pela miséria e o sofrimento das pessoas e culpabiliza o indivíduo. O senso comunitário se perde e as pessoas se encontram sozinhas. Conforme Heller (2004), quando não existe uma tarefa social comum, ou seja, quando o sentido de comunidade não é desenvolvido em uma sociedade, o cultivo das relações humanas não aparece como um objetivo para as pessoas, não desperta o exercício do envolvimento e do desenvolvimento de sentimentos e tarefas voltados ao bem-estar dessas relações.

A forma de nos relacionarmos com o mundo se tornou mais complexa, uma vez que, como vimos no capítulo anterior, as possibilidades que a sociedade nos oferece são delimitadas

¹⁹ Quando Heller fala sobre a era burguesa, ela se refere ao período em que a burguesia se impôs como um grupo que desenvolvia atividades comerciais e buscava substituir a nobreza como categoria social dominante. Simultaneamente à transformação da sociedade aristocrática em capitalista, a burguesia tornou-se a classe social cujo nome geralmente utilizamos para identificar o grupo privilegiado/dominante na atual estrutura social.

por elementos econômicos, de gênero, raça, sexualidade etc. Essas possibilidades interferem diretamente na construção do nosso mundo sentimental e, frequentemente, tornam nossa relação com o mundo um processo de integração, adequação e enquadramento, orientado pelos preconceitos que atravessam nossa estrutura social (Heller, 2004).

Segundo a autora, o mundo burguês dos sentimentos é peculiarmente ideológico: os indivíduos da classe burguesa pensaram seu mundo sentimental como universal, ou seja, consideraram que os únicos sentimentos corretos e aceitáveis seriam os seus. Assim, não somente desconsideraram contextos históricos, políticos e sociais outros, que poderiam promover outras formas de organização e relação entre as pessoas, como suprimiram grupos e povos que poderiam desenvolver diferentes formas de sentir e se expressar.

O processo de construção do mundo dos sentimentos burguês foi considerado, portanto, como a regra, o natural, universal; foi generalizado para todos os grupos e povos como uma característica humana e não como um produto de uma organização social específica (Heller, 2004). Como consequência, vivemos em um mundo criado à medida de um grupo dominante, que nega outras possibilidades de **ser humano**.

Isso se concretizou através de uma série de pensamentos dicotômicos, que se tornaram a base para a estrutura social burguesa e expressam suas próprias contradições. Entre eles, Heller (2004) destaca o dualismo entre razão e sentimentos, que é tipicamente burguês. Bem antes do domínio social burguês, outras sociedades e outros modos de pensar já previam e recomendavam a separação entre a afetividade e a racionalidade. Porém, foi apenas na era burguesa que essa separação se concretizou na vida prática das pessoas, a partir da divisão entre o mundo do trabalho, como o domínio da razão, e o mundo do lar, da família, como o lugar onde os sentimentos poderiam se expressar mais livremente.

A visão dos afetos proposta por Heller (2004) chama atenção por seu profundo sentido ético-político: se sentir é estar implicado em algo e se aprendemos a sentir a partir da relação que estabelecemos com os outros e com o mundo, a implicação traz consigo a dimensão do compromisso, do envolvimento, da responsabilidade, não somente por aquilo que sentimos, mas também por aquilo que os outros sentem; se, o que, quando e em quais condições é possibilitado a cada um sentir, quais afetos produzimos coletivamente, quais afetos cultivamos para nós mesmos e para os outros.

Ao mesmo tempo que nos identificamos com nossos afetos e que sentimos os seus efeitos, geralmente não os consideramos em uma escala mais ampla, para além do nosso corpo, não transpomos o nível individual para pensar o que eles significam coletiva e socialmente, muito menos exploramos suas potencialidades (que podem servir tanto para aproximar e

equiparar as pessoas quanto para distanciá-las e tornar suas relações mais desiguais e autoritárias). Percebemos, então, que nosso repertório cognitivo para compreender, explicar, explorar as possibilidades que os afetos nos oferecem, é muito raso e limitado. A definição do que são os afetos na visão apresentada pela autora já nos convida a perspectivas outras, sobre como compreendemos nossos próprios afetos, como nos relacionamos com os outros e como nos posicionamos no mundo.

Considerar os afetos em unidade com o pensamento e a ação, falar sobre as possibilidades e impossibilidades de sentir e que tipos de afetos estamos produzindo em nossas relações, significa também falar sobre as possibilidades e impossibilidades de pensar e agir, ou seja, falar sobre nossa existência no mundo.

Partindo das ideias apresentadas, faço coro com Heller ao vislumbrar nos afetos um potencial transformador das nossas relações com o mundo e com as pessoas. Por isso, convido a refletirmos sobre o papel dos afetos na produção científica, não por acreditar que a ciência é, isoladamente, a resposta para os problemas sociais, mas por entender que ciência, história e política se entrelaçam e se (re)produzem mutuamente, portanto, uma transformação social envolve também mudanças sobre como concebemos, produzimos e colocamos em prática nossos saberes.

4.2 Ser afetado e afetar: a potência revolucionária dos afetos

Antes de iniciarmos nossa argumentação, é importante destacar que Heller não elabora sua teoria a partir de uma perspectiva decolonial, como propus no capítulo anterior. Em vários momentos de seu livro, podemos identificar sua herança marxista na ênfase que ela dá a aspectos relacionados ao trabalho e à disputa de classes como elementos fundamentais para o desenvolvimento afetivo, deixando em segundo plano elementos como gênero, sexualidade e raça/etnia que, como discutimos anteriormente, neste trabalho não consideramos simplesmente como anexos ou consequências do capital, mas sim como elementos constitutivos de sua estrutura.

Apesar dessa diferença de perspectivas, a preocupação de Heller (2004) em analisar criticamente as consequências sociais da adoção do mundo afetivo de um grupo dominante como referência, nos permite subverter, respeitando as limitações do seu recorte temporal, a lógica colonial-capitalista-patriarcal-racista. Ela vê a estrutura capitalista e os sentimentos como construções sociais, que são modificadas ao longo do tempo a partir das transformações culturais e das ações dos seres humanos. Isto nos possibilitou estabelecer com sua teoria um

diálogo frutífero, incorporando outros marcadores sociais que atravessam nossas reflexões. A teoria de Heller mostra seu potencial transformador e seu compromisso com a construção de um mundo rico e variado em possibilidades afetivas e existenciais e, por isso, a adotamos como referencial neste trabalho.

No capítulo anterior, falamos sobre como foi desenvolvida, disseminada e imposta uma visão dominante de ciência, com base em processos de genocídio/epistemicídio que contribuíram para a criação e manutenção, até os dias atuais, de uma visão de mundo colonial-capitalista-patriarcal-racista. Essa visão se fundamenta em uma série de dualismos que separam o mundo entre aqueles que produzem conhecimento e aqueles sobre os quais o conhecimento é produzido; a estes são negadas as possibilidades de fazer parte da construção do que é considerado conhecimento válido.

Dentre esses dualismos, a oposição entre afetos e razão ocupa lugar importante no desenvolvimento da ciência: a razão é valorizada como o elemento central e superior nos seres humanos enquanto os afetos são considerados como fenômenos secundários e nocivos à racionalidade (Brandão, 2012) e que devem, portanto, ser excluídos ou, no mínimo controlados, nos processos de produção científica e de tomadas de decisões.

Conforme vimos, a partir do conceito de implicação proposto por Heller (2004), os afetos sempre estiveram e sempre estarão presentes na produção de qualquer tipo de conhecimento. É possível que um pesquisador oculte, não assuma ou nem mesmo identifique as intencionalidades, desejos e expectativas ao longo do processo de pesquisa, uma vez que estão incorporados às metodologias, porém isso não significa que eles não estejam presentes. Considerando que nossa relação com o mundo não é simplesmente reflexa, mas ativa e dotada de intencionalidade, a produção do conhecimento científico sempre é atravessada por elementos sociais e subjetivos. A função reguladora desempenhada pelos afetos na percepção, na intencionalidade, na memória e na construção dos valores éticos, sinaliza que aquilo que vai parecer importante para o pesquisador decorre dos afetos que ele conhece, reconhece, valoriza e se permite identificar e/ou vivenciar em suas relações com os pesquisados, com a própria pesquisa, com os autores com os quais dialoga e assim por diante.

Estamos implicados com coisas além do estritamente necessário para a nossa sobrevivência e isso nos leva a buscar conhecimento e criar coisas novas, ou seja, a investigação ou formulação de um problema, como no caso das ciências ou mesmo em nossas práticas cotidianas, sempre deriva de algum afeto, de alguma modalidade de envolvimento que nos leva à curiosidade, à admiração, ao estranhamento, a considerar aquele como um desafio ou um problema importante ou até mesmo à sede de conhecimento.

Estamos implicados com a nossa sobrevivência e continuidade (biológica e social), mas, para além disso, nos implicamos também com o conhecimento sobre os fenômenos naturais e sociais, em encontrar nosso caminho no mundo, em compreender, ordenar os acontecimentos da vida, em atribuir sentido às nossas ações, em nossos valores e costumes (Heller, 2004). Toda produção de conhecimento, incluindo o científico, se fundamenta, portanto, na afetividade.

O que a ciência, quando produzida a partir da visão colonial-capitalista-patriarcal-racista faz, encoberta pelo discurso da neutralidade, é instituir como válido não somente um único tipo e modo de produção de conhecimentos, mas também um único conjunto de afetos, negando outras possibilidades de sentir, pensar, agir, criar, existir no mundo, ou seja: a estrutura colonial-capitalista-patriarcal-racista se mantém e reproduz em nossa sociedade também a partir de processos de controle e dominação afetivos.

Consequentemente, as pessoas que compõem os grupos considerados subalternos têm suas formas de se expressar e desenvolver seus afetos e saberes desvalorizadas, não reconhecidas e oprimidas. Isto faz com que, muitas vezes, elas desejem não estar na própria pele, não habitar o próprio corpo, negar seus sentimentos e tornar-se outro/a. Isso contribui, por exemplo, para a contraditória identificação de trabalhadores com os donos dos meios de produção; de mulheres, negros, LGBTTIs, entre outros, com seus opressores e agressores, levando-os a apoiar projetos políticos que ameaçam a sua própria existência, como vimos nas últimas eleições no Brasil.

Tensionar, a partir de um outro olhar sobre os afetos, o dualismo entre razão e sentimentos e seus efeitos na produção científica e, principalmente, nas relações sociais, nos permite compreender que uma ciência que se desenvolve com base nesse dualismo é produto e reprodutora do modo de vida e dos valores de um grupo dominante e, portanto, contribui para a manutenção dessa dominação e reproduz seus efeitos violentos e excludentes.

Apesar de o conhecimento científico e a racionalidade ocuparem um espaço muito importante na nossa sociedade, quando negam a participação e a importância dos afetos, quando são avaliados meramente pelo critério do êxito, podem tornar-se rasos, sem sentido, não conscientes das necessidades reais das pessoas e, portanto, alienados de suas possibilidades transformadoras e de seu compromisso de contribuir para melhorar a vida humana. Desprezar os afetos na produção de conhecimento é desprezar os valores envolvidos na atividade humana, os princípios éticos e políticos da nossa existência no mundo, a relação com as pessoas e principalmente nossa capacidade de nos implicar, nos envolver, ser ativos e produzir um mundo e relações mais respeitadas, potentes e frutíferas.

Para Heller (2004), não há alienação mais completa do que aquela que nos leva a tratar o outro somente como objeto. Considerando que são os afetos que permitem nos aproximar, reconhecer o outro como sujeito e nos reconhecermos nele, o comprometimento ético no desenvolvimento do conhecimento científico está alicerçado, mesmo que não queira ou não admita, nos afetos. Uma ciência que nega os afetos é alienada, pois não é capaz de reconhecer o outro como sujeito, mas somente de tratá-lo como objeto.

Aqui reside uma das proposições centrais deste trabalho. Subvertemos a lógica de que os afetos devem ser excluídos ou controlados ao longo do processo de produção científica. Defendemos que, não somente eles sempre estiveram presentes, como devem ser respeitados e cultivados, pois podem ser determinantes para a construção de uma ciência e, mais especificamente, de uma psicologia, mais sensível ao sofrimento humano e posicionada contra aquilo que o produz.

Deslocamos, portanto, a preocupação em excluir ou controlar os afetos para uma preocupação em relação a quais afetos vamos produzir e elege para orientar nossas relações com as pessoas e com a pesquisa.

Em outras palavras, defendemos que os afetos podem ser ferramentas potentes para um delineamento ético-político mais presente e efetivo nas formas como concebemos, produzimos e praticamos o conhecimento científico da psicologia. A partir de um outro olhar sobre os afetos, podemos conferir outras intencionalidades para a produção da psicologia, que caminhem na contramão da (re)produção de uma perspectiva de vida alienante, excludente e violenta.

Partindo da ideia de que tomar os afetos de um grupo dominante como referência é uma forma de dominação sobre alguns corpos, questionar nossas referências afetivas permite que nos aproximemos de afetos, pessoas, relações, que estão marginalizados, suprimidos, silenciados, pensar que outros afetos são possíveis e contribuir para que novas formas de sentir, pensar e agir possam surgir e ganhar espaço.

Na contramão da tendência universalizante, que muitas vezes nos leva a reproduzir violências porque não sabemos como fazer diferente, e frente a tantas contradições sociais que enfrentamos, talvez um bom caminho seja entrarmos em contato, cultivarmos e produzirmos afetos que se expressam em outras linguagens, diferentes, dissonantes ao que nos é familiar, ao que fomos (con)formados a utilizar. Aqui retomamos a importância da estética como recurso valioso para o despertar de formas outras de nos relacionar (inclusive conosco) e nos encontrar com os outros, como afirma Zanella (2017, p. 54),

De um bom encontro sempre se sai diferente, sempre se produz alguma diferença. Um bom encontro é uma relação estética, é possibilidade de investir nas sensibilidades em questão e transformá-las, transtorná-las, reinventá-las. É possibilidade de intensificar a força de existir, a potência de vida. De reinventar ao outro e a si mesma/o, de produzir-se outro. De produzir corpos outros.

Zanella (2017) nos convida a esse exercício, ao compartilhar as afecções e reflexões produzidas no seu encontro com obras de arte em galerias e museus de Nova Iorque. Assim como Edson Marques faz no poema que abre este capítulo, Zanella (2017) nos convida ao exercício de um outro olhar, de novas perspectivas e relações, não somente com aquilo que a arte proporciona como experiência, mas com a experiência de estar/transitar nos espaços pelos quais circulamos. Nos convida a não ser simples transeuntes, mas a estabelecer com os espaços e aquilo que eles nos apresentam uma relação estética, a capturar e sermos capturados pelas múltiplas afecções que estar/passar/retornar pode proporcionar.

O encontro com afetos, linguagens e expressões outras pode ocorrer em qualquer lugar. Está nas pinturas, esculturas, instalações, exposições fotográficas, nos museus, nas galerias de arte, nas peças de teatro, nos livros e poemas, na arquitetura; mas está também no não instituído, na transgressão, na periferia, no grafite e nas pichações nas ruas, no rap, hip-hop, nas performances, vestimentas, artesanatos, na organização dos movimentos sociais, entre outros elementos que compõem um conjunto incontável de possibilidades. Esse encontro depende da nossa implicação, de nos colocarmos em contato, de nos permitirmos ser afetados e experimentarmos novas sensibilidades.

Um encontro que pode se fazer e se expressar também na escrita da pesquisa. Segundo Zanella (2013), a escrita torna concreto o posicionamento ético, estético e político de quem escreve. Entender a pesquisa como uma interpretação e reinvenção da realidade, não simplesmente como um reflexo ou uma reprodução dela, traz um compromisso com a reflexão sobre o processo de pesquisar como um todo, ou seja, sobre o tema, sobre a metodologia e os procedimentos adotados e sobre seus resultados. Isso significa revisitar a pesquisa entendendo o seu caráter criador, tanto dos resultados que podem ser produzidos, quanto da reinvenção do próprio pesquisador e daqueles com quem dialoga.

Outro caminho possível, agora falando especificamente da psicologia, é repensar nossa formação. Em primeiro lugar, definir-se como “ciência e profissão” é uma particularidade da psicologia que demonstra a perspectiva dualista na qual está enraizada, a sua aproximação a um modelo tradicional de ciência para afirmar seu *status* científico e, portanto, a forma distanciada que posiciona a produção científica em relação às necessidades concretas das pessoas.

Além disso, é urgente – porque tardio – repensarmos as referências que utilizamos nos cursos de graduação e pós-graduação, reconhecermos que os cursos se estruturam em uma perspectiva predominantemente patriarcal, branca, elitista, heteronormativa, eurocêntrica e que isso reproduz a dominação, a exclusão e a violência. Para contribuirmos com processos de mudança social é essencial incluímos, em nossa formação profissional, autores que tragam visões e formas diferentes de nos relacionarmos com o mundo (mulheres, negros, africanos, latino-americanos, brasileiros etc.) e estabelecermos um diálogo entre essas produções e as teorias clássicas. Isso não significa rejeitar e abandonar os autores clássicos e suas teorias, mas nos dá a oportunidade de ressignificar as suas contribuições a partir de um olhar implicado com o outro, ou com vários outros, e com as necessidades reais que as pessoas enfrentam no contexto histórico, social e político em que vivem. Significa, sim, abrir possibilidades de agregar novos parceiros em nossos diálogos e vivências, convidá-los a tomar parte de nossas construções.

Interessa tanto na arte como na ciência provocar o/a espectador/a, mobiliza-lo/a, sensibiliza-lo/a ao encontro e às afecções que exigem respostas, ações na esfera da vida com força para move-la, intensifica-la, transforma-la. Interessa, para além da compreensão do mundo em que vivemos, reinventá-lo, o que exige a reinvenção das relações com os outros e com nós mesmas/os. (Zanella, 2017, pp. 57-58).

As propostas anteriores contribuem para aproximar o conhecimento científico da psicologia de outros tipos de conhecimento, bem como para produzirmos e cultivarmos afetos e valores voltados aos sentidos de comunidade e coletividade, à implicação com as relações humanas. Nos aproxima do que Heller (2004) considera nosso maior desafio na atualidade: transitar do nível individual para o coletivo, transformar em nossa a necessidade do outro, que só é possível a partir da problematização da ideia abstrata de humanidade como um princípio regulador das nossas relações. Para ela, a partir da implicação com o outro, de elegermos as necessidades do outro como necessidades nossas, podemos nos desenvolver como indivíduos ricos em sentimentos plurais.

Você pode pensar que esta é uma tarefa ingrata, pois nunca terminará, e pode se questionar: por que alguém se dedicaria a ela?

Defendemos a concepção de que o papel da ciência e de qualquer conhecimento não é de descrever fielmente o que existe, mas de permitir a elaboração e a construção do que queremos que exista. Para tanto, precisamos questionar aquilo que consideramos ser nossas limitações, erros, falhas. Muitas vezes essas limitações podem abrir novas perspectivas e

caminhos para nós. Outras vezes, teremos que superá-las ou ainda aprender a conviver com elas.

Falando especificamente sobre o papel das ditas ciências humanas, este não é de retratar os seres humanos como somos, mas de nos possibilitar construir nossas relações e a nós mesmos como for melhor para nós e que possamos reconhecer-nos e agir tentando conciliar os interesses de cada um com os de todos e não apenas submeter-nos aos interesses de alguns poucos auto-definidos e auto-impostos como modelos universais.

Este trabalho e as mudanças nele refletidas, através do exercício de outra relação estética, concretiza um processo aqui iniciado de escolha por um direcionamento não apenas reflexivo, mas essencialmente afetivo no desenvolvimento da pesquisa. Surge da contradição existente em proceder a uma crítica racional à racionalidade, resultando, portanto, na necessidade de uma crítica afetiva à racionalidade.

Não temos respostas prontas, as famosas e muitas vezes esperadas “receitas de bolo”, porque elas não existem. Entretanto, os afetos e a estética podem nos indicar caminhos possíveis para a transformação.

5 Sobre implicações, desdobramentos e porvires

A pesquisa é um processo que envolve escolhas, efeitos, valores, falhas, transformações, limitações e potencialidades não somente em relação aos seus resultados como para nós mesmos. Por isso, considero fundamental tensionar a minha trajetória, minhas escolhas metodológicas e estéticas, meu processo de (trans)formação, minhas preocupações políticas e como esses elementos se expressaram no desenvolvimento deste trabalho. Não esqueçamos, porém, que como e o que vou compartilhar envolve também outras escolhas.

O desenvolvimento deste trabalho dialoga com algumas inquietações produzidas no meu processo de (trans)formação como mulher-psicóloga-pesquisadora.

Primeiramente, desde a graduação, me angustia o silêncio que frequentemente percebo na psicologia em relação a temas importantes que atravessam nossa estrutura social, são essenciais para as relações humanas, e, portanto, para a produção de qualquer tipo de conhecimento. Classe, gênero, raça e sexualidade não podem mais ser tratados como recortes de pesquisa e como temas relevantes somente para mulheres, negros, pobres ou LGBTTIIs. Eles não são recortes, são elementos que formam a base da estrutura social, mas que continuam sendo negligenciados quando não aparecem nas nossas grades curriculares, nem como temas, muito menos a partir da visão e da produção de autoras e autores que fazem parte desses grupos.

O silenciamento da psicologia se expressa também na atuação profissional, na ideia do profissional neutro, que insiste em falar da subjetividade ou da saúde mental como se todas as pessoas fossem iguais, sem questionar o quão excludente pode ser essa pretensão universalizante. O silenciamento se expressa na imagem que a psicologia projeta socialmente, quando é chamada a comentar episódios trágicos de violência e, ao invés de expor as contradições sociais que produzem a violência, faz uma análise individualizada dos casos.

Com os seus silêncios, a psicologia contribui para a manutenção da dominação e controle de alguns corpos por meio da patologização e estigmatização de possibilidades outras de sentir e existir no mundo, destoantes do que, a partir de uma visão colonial-capitalista-patriarcal-racista, se define como regra, norma, ideal. Vejo, portanto, a necessidade de a psicologia ser mais política, no sentido do posicionamento, do engajamento e das ações direcionadas a um projeto de sociedade que não seja o projeto dominante e excludente do qual ela, assim como outras ciências, é derivada e auxilia a perpetuar.

Outra inquietação diz respeito à visão sobre a metodologia científica. Também na graduação já me interessei por discussões relativas à metodologia e epistemologia da

psicologia. Vejo que muitos colegas entendem metodologia simplesmente como um conjunto de normas e regras para a elaboração e formatação de um trabalho acadêmico ou como um conjunto mais ou menos padronizado de procedimentos para o desenvolvimento de uma pesquisa. Entretanto, para mim, essas normas e procedimentos são apenas parte da metodologia e, como venho pensando mais recentemente, uma parte bastante questionável.

O diálogo com autores que usei como referência para o desenvolvimento desta pesquisa, em especial Zanella (2013; 2017) e Moscheta (2014), me encoraja cada vez mais a apreciar e defender uma visão de metodologia como processo. Um processo amplo que não se resume a uma pequena parte, mas atravessa todo o trabalho, bem como atravessa o pesquisador e aqueles com quem fazemos pesquisa. Um processo reflexivo, afetivo, estético e político que se dá no contato e análise constantes das nossas escolhas, envolvimento, objetivos e posicionamentos ao longo de toda a pesquisa. Um processo que não é linear e progressivo, mas cuja riqueza está justamente nos altos e baixos, nas dúvidas e inquietações, nas transformações que pode produzir no pesquisador, na pesquisa e nos efeitos que desejamos produzir no mundo. Uma riqueza que aparece não só nos resultados das pesquisas, mas também nas fissuras, nas contradições, no que, à primeira vista, pode ser visto como erro, falha, e que depois pode nos conduzir para caminhos inesperados, inexplorados, imprevistos. Afinal, se pudermos prever precisamente o destino final (os resultados), qual é o sentido da viagem (pesquisa)?

Utilizei acima a palavra “encorajar” porque me parece que defender formas alternativas de produzir ciência requer certa dose de coragem. Não somente por ser um posicionamento que caminha na contramão do instituído, do que se considera ciência em boa parte do mundo (especialmente nas instituições ditas e tidas como científicas) e também do que, como vimos, faz parte da reprodução da perspectiva de vida de um grupo dominante. Mas porque essa visão de metodologia nos envolve de forma diferente, nos mobiliza a reconhecer os nossos privilégios e questioná-los; a olhar para o outro e nos reconhecer nele; a nos responsabilizar pelo que produzimos socialmente e nos comprometer com sua transformação; a pensar que escolher sempre significa renunciar e/ou produzir possibilidades diversas e, por conseguinte, refletir sobre quais serão as nossas escolhas. Nos convida a tecer novas relações com nós mesmos, a pesquisa, a ciência, as pessoas.

Por fim, outra inquietação, relacionada às duas anteriores, diz respeito à minha escolha por trabalhar com os afetos dentro da metodologia científica a partir de uma perspectiva ético-política. Ainda flertando com o mestrado, como aluna não-regular no programa, tive a oportunidade de entrar em contato com autores cujas propostas agora me inspiram por suas escolhas metodológicas, afetivas e estéticas. Escolhas que, num primeiro momento, causaram

espanto, estranhamento e dúvida não só em mim, mas também nos colegas de sala, nos levando, inclusive, a questionar a qualidade e a cientificidade daquelas produções²⁰. O professor responsável pela disciplina conduziu as discussões de modo muito sensível e, a partir dessa experiência, pude perceber o quanto somos moldados para não nos envolvermos com as nossas pesquisas e com as pessoas que delas fazem parte, para não deixarmos transparecer nossas implicações através de uma escrita padronizada e asséptica.

Por outro lado, percebi também o quanto aqueles autores, com outra escrita, outra estética, outra implicação com as suas pesquisas, conseguiram expressar as lutas dos grupos a que pertencem ou com os quais se preocupam, trazer para a produção científica um posicionamento e atuação política e o potencial de afetar e transformar. Depois, em outra disciplina, tive a oportunidade de estudar os afetos a partir da proposta de Heller (2004) e me encantei com a possibilidade revolucionária dos processos afetivos.

Não tenho uma solução precisa para todas essas inquietações, nem acho que poderia ter, uma vez que não existem respostas prontas, capazes de dar conta de todas as situações e também porque isso seria uma contradição em relação às visões que tenho defendido de metodologia como processo e da coexistência respeitosa de conhecimentos diversos como solo fértil para a construção de saberes e relações potentes e transformadoras.

Entretanto, a jornada desta pesquisa me permitiu pensar e experimentar algumas possibilidades, dentre várias outras que possam existir ou surgir.

De forma geral, consigo identificar três ciclos ou dimensões que se destacam nesse percurso, os quais resolvi chamar de **silêncio**, **diálogo** e **voz**. Outros nomes poderiam ser escolhidos, ou mesmo nome nenhum, entretanto, essa escolha foi orientada principalmente por como me senti em relação à minha produção e meu posicionamento que, a partir do desenvolvimento desta pesquisa, me permitem repensar e me relacionar de outras maneiras com elementos que extrapolam estas páginas.

Silêncio é como eu chamei o período anterior ao mestrado. Como mencionei anteriormente, desde a graduação me interessei por assuntos relativos à metodologia científica, entretanto, naquele momento eu não me sentia capaz de falar sobre as minhas inquietações e – provavelmente como fazem muitos alunos de graduação – silencieei. A partir do olhar que tenho agora, compreendo que minhas inquietações vinham de lacunas e contradições que eu percebia

²⁰ Gostaria de destacar uma, em especial, que nos causou tantas reações, e recomendar sua leitura, não só pelo conteúdo, mas pelos impactos cognitivos e afetivos em relação aos processos de pesquisa que ela pode proporcionar: Fazer Banheiro: as dinâmicas das interações homoeróticas nos sanitários públicos da estação da Lapa e adjacências (Souza, 2012).

na produção científica, mas que não sabia identificar, nomear, muito menos enfrentar, porque não imaginava que havia possibilidades outras para a produção de conhecimento, muito menos que eu poderia desenvolvê-las. No silêncio, me fiz reprodução.

Quando entrei no mestrado, encontrei exigências muito diferentes. Considero que um dos nossos maiores desafios é justamente o salto qualitativo: na graduação somos treinados para reproduzir o conhecimento de autores renomados enquanto no mestrado fomos convocados a produzir conhecimentos. Não sabíamos (talvez ainda não saibamos) como fazê-lo. Entre todas as contradições e dificuldades que isso nos traz, fomos convidados a nos relacionar conosco e com tudo o que aprendemos de forma diferente, fomos convidados a questionar e a nos posicionar.

Esses momentos de conflito, contradição, questionamento, chamei de **diálogo**. Estabeleci diálogos comigo mesma, com o meu orientador, com os autores que utilizamos como referência, com colegas do mestrado e doutorado e assim por diante. Juntos, criamos o espaço para não mais silenciar, mas, ao contrário, ir ao encontro das inquietações, escutar outras vozes, encontrar novos sentidos, trocar experiências, repensar o trajeto, o método, os objetivos.

A qualificação foi um momento fundamental, um divisor de águas para a minha produção. Na qualificação, os professores da banca me mostraram que diversos grupos e possibilidades de produzir conhecimento foram suprimidos para que um paradigma dominante de ciência se formasse. Naquele momento, pude perceber que, a partir da história da ciência e da psicologia que contava até então, eu estava, sem perceber, reproduzindo aquilo que queria criticar. Mesmo as críticas que eu tinha elaborado, não eram suficientes para romper com o paradigma tradicional, uma vez que ignoravam outras possibilidades históricas, metodológicas, existenciais, e, portanto, estavam nele imersas e reproduziam seus efeitos. Percebi que, tentando promovê-las, estava contribuindo para silenciar outras formas de pensar, sentir e agir, incluindo as minhas.

Ainda na qualificação, fui desafiada a afastar-me de uma crítica racional e empreender uma crítica afetiva à racionalidade, que poderia se expressar não somente pelo contato com outras perspectivas teóricas, mas também a partir de uma outra estética na minha produção. Foi o maior e mais importante desafio que este fazer pesquisa me proporcionou, o qual certamente não se encerra no ponto final desta dissertação. Esse desafio continuará em outros momentos, pesquisas e fazeres, como um exercício contínuo, a compor um projeto de vida.

A qualificação me possibilitou repensar a trajetória da minha pesquisa, meu envolvimento com ela, os impactos, finalidades e sensibilidades gerados a partir das minhas

ações e relações com os autores. Me fez questionar como poderia transformar minhas inquietações em outra voz e em outra fala, através da minha produção.

Voz reflete o momento pós qualificação em que me permiti confrontar algumas contradições existentes em meu trabalho e criar novas possibilidades para mim mesma. Alguns elementos foram fundamentais nesse processo: a) estranhar e questionar a história da ciência que eu conhecia até então e, portanto, estranhar e questionar meu próprio trabalho; b) buscar conhecer outros pontos de vista e outros personagens para compor uma nova visão sobre história; c) percorrer caminhos não oficiais dentro da ciência e não familiares para mim.

Este último elemento foi o que me permitiu ensaiar outras linguagens, traduzir para a escrita do meu trabalho a expressão da forma como me relaciono e/ou desejo me relacionar com o mundo, estabelecer um diálogo entre meus posicionamentos, minhas preocupações políticas, minha prática como mulher-psicóloga-pesquisadora e a ciência, a psicologia, o processo de produção de conhecimento.

Como afirma Zanella (2017, p. 138),

Essa não é tarefa fácil, pois implica o tensionamento do supostamente conhecido e a abertura para o encontro com o diferente, com alguma diferença, o que requer um certo desapego e a abertura a alguns riscos. Uma abertura do corpo ao encontro com corpos outros, por vezes negados, invisibilizados ou somente desconhecidos, não imaginados; o questionamento em relação ao já sabido e a curiosidade em relação ao que se apresenta como novo; a inscrição de alguma fissura, por menor que seja, mas que pode vir a se alargar e abrir caminhos outros, produzir possibilidades outras.

Diante dos confrontos entre reproduzir o que eu gostaria de criticar e a possibilidade de caminhar em direção a outros saberes e estéticas sem, contudo, cair em uma postura maniqueísta e negar os saberes que fizeram parte da minha trajetória de formação, decidimos transformar o que poderia ser defeito em efeito. Optamos por não mascarar a contradição que experimentamos no processo da pesquisa, mas, ao contrário, explorar as suas possibilidades e potencialidades. Reconhecer que não só de acertos e êxitos vive a ciência, muito pelo contrário: aquilo que, à primeira vista, pode ser encarado como falha ou erro, pode nos conduzir a caminhos inexplorados e muito frutíferos.

A partir desse exercício, o meu fazer pesquisa se tornou muito mais conexo e afinado com a minha proposta de considerar o potencial transformador dos afetos na produção científica da psicologia. Me permiti direcionar a pesquisa pelos afetos, tentando respeitar duas dimensões: 1) a minha implicação (que, vale lembrar, é construída na relação com o outro) e 2) as diversas possibilidades de sentir, pensar, agir e se expressar.

O fazer pesquisa ganhou outro sentido, se tornou muito mais ato que planejamento. Transitei do rigor, detalhamento e preocupação em conseguir apreender e reproduzir com precisão os pensamentos dos autores que eu utilizava como referência, para a possibilidade reflexiva e criativa de ler os textos com outros olhos, de dialogar com eles e produzir outras reflexões, elaborações e afecções. Isso não significa que abandonei os conceitos ou que nego a importância das teorias. Pelo contrário, significa que me permiti ir além, explorá-los de outra forma.

Adotei como ferramenta, nesse processo, a construção de um diário em que registrava os efeitos que as leituras, as orientações e outras coisas relevantes me provocavam, bem como as reflexões e alternativas que surgiam a partir desse movimento de olhar para mim mesma e para o meu processo de pesquisa. Foi a partir dessas anotações que pude organizar este último capítulo.

Com isso, a dissertação ganhou um caráter muito mais de produção do que reprodução. Outras sensibilidades, linguagens, relações surgiram, ou seja, experimentei uma nova estética para o meu trabalho, que, como afirmam Moscheta e Ferreira (no prelo)

[...] se faz em parte pela recusa ao uso repetido dos termos que a colonialidade estabeleceu como adequados para nomear e narrar nossas experiências. O acesso a outras palavras e outras metáforas parece ser fundamental para a expansão de nossas empreitas de pesquisa para além do registro repetitivo do colonial.

Nesse processo, a relação entre mim e meu orientador também passou por transformações. No início do mestrado, demoramos certo tempo para “falar a mesma língua”, ou seja, para entrarmos em sintonia em relação aos objetivos da pesquisa. Este entrave foi superado um dia em que, após uma aula, nos sentamos em um banco na passarela central da universidade para conversar e, finalmente conseguimos entender o que estava nos causando dificuldades: ele pensava que eu queria estudar a metodologia no estudo dos afetos eu consegui explicar: “não quero estudar a metodologia nos afetos, quero estudar os afetos na metodologia”.

Acredito que esse tempo para afinar a conversa e os objetivos da pesquisa é saudável e essencial para o bom andamento da relação orientador-aluno e da produção, para que, como meu orientador salientou desde o primeiro encontro que tivemos, o aluno possa desenvolver o seu projeto e não o do orientador. Depois disso, nossa comunicação se tornou muito mais fácil e fluida, sempre com muito diálogo e liberdade para trocar ideias.

A qualificação marcou o início de outro estágio para o trabalho e também para a nossa relação. Me lembro de ele dizer: “isto aqui é novo para mim também”. Apesar da ansiedade

gerada pelo desafio de experimentar novas perspectivas e, principalmente, uma outra estética, ouvir alguém que eu admiro e que tem muita experiência na área dizer que aquele caminho também era desconhecido para ele e que aprenderíamos juntos, foi reconfortante e encorajador. A partir desse momento, nossa relação foi de parceria e confiança.

O vínculo que estabelecemos me mostrou o quanto a relação orientador-aluno é fundamental para o bom andamento de uma pesquisa, afinal há uma intensa troca intelectual e afetiva. Essa troca deu o suporte necessário para que eu me permitisse arriscar, criar, experimentar novas possibilidades e gerenciar meus afetos, meus objetivos, meus posicionamentos ao longo da pesquisa.

Escolhi compartilhar essas experiências dividindo-as em ciclos para facilitar a organização das reflexões e acontecimentos e também para dar ênfase aos aspectos afetivos que considerei mais relevantes em cada um deles. Entretanto, essa divisão é apenas virtual. Não sei delimitar com precisão quando um ciclo termina e quando outro começa; eles não se negam, ao contrário, se mesclam, transpõem, incorporam. Os afetos sentidos com mais intensidade em cada um deles também apareceram em outros momentos variados da trajetória da pesquisa e, assim como os saberes e perspectivas diversas entre as quais transitei, foram igualmente importantes para a minha (trans)formação.

Ao longo do trabalho, buscamos ressignificar o papel dos afetos na metodologia científica da psicologia, defendendo que eles podem ser ferramentas potentes para um posicionamento ético-político melhor delineado e mais efetivo na produção do conhecimento, contribuindo para fortalecer a ponte entre a produção do conhecimento científico, o contato com outros tipos de conhecimentos e as necessidades concretas das pessoas.

Em termos metodológicos, nossa proposta se constituiu como construção e reconstrução permanente ao longo de toda a pesquisa, a partir de quatro elementos centrais. O primeiro é a implicação em contribuir para a construção de saberes posicionados contra a exploração, a violência e a alienação. Isso não significa que tudo o que foi produzido aqui é completamente desconstruído e não violento, algumas ou várias coisas podem ter escapado ou podem ainda não ter sido superadas por mim, mas significa que há uma disposição em superá-las, em questioná-las, em exercitar outras perspectivas, e que essa disposição orientou o desenvolvimento da pesquisa. Isso nos permitiu colocar-nos em movimento a reavaliar continuamente o percurso, o método, os objetivos, os posicionamentos e as próprias implicações.

O segundo é o estranhamento. Para estranhar é preciso lançar sobre aquilo que conhecemos, o que nos é familiar e até o que defendemos, um olhar crítico. Estranhar o que foi

ensinado, o que reproduzimos e o que temos como verdade nos possibilita questionar o instituído, sair da nossa zona de conforto, enxergar o mundo com outros olhos, abrir uma série de possibilidades. Por isso, aproveito para convidá-lo(a) a também estranhar este trabalho, conferir-lhe outras possibilidades e fazer novas interpretações. Assim, mantemos vivos o diálogo e o movimento.

O terceiro é identificar de que lugar falamos, com quem, por que e para que. Isso nos permite (re)conhecer a quais grupos pertencemos e/ou apoiamos, qual projeto de sociedade defendemos e quais pautas são importantes para nós e para as temáticas com as quais desejamos trabalhar, bem como compreender esses mesmos aspectos em relação às produções dos autores com os quais dialogamos. Além disso, permite exercitar a escuta, identificar o público que desejamos atingir, com quais objetivos e que tipos de efeitos queremos produzir com isso. Em outras palavras, nos possibilita construir um conhecimento situado, conforme defende Haraway (1988).

O quarto é o exercício de outras estéticas, linguagens, afetos. Aqui falamos da possibilidade de criar, de transitar da reprodução para a produção, de experimentar a potência de desenvolver novas possibilidades e transformar nossas implicações, inquietações, posicionamentos e objetivos em ato, em fala, em efeito. Permite tecer outras relações com nós mesmos e com o mundo.

Além das contribuições teóricas, este trabalho produziu também uma nova pesquisadora. Talvez, neste momento, este seja seu produto mais rico e intenso. Aqui me tornei também campo do meu trabalho, experimentei ser agente, processo e produto.

A ideia de que os afetos nos permitem estranhar o mundo e buscar novos conhecimentos, criar novas coisas, foi vivida intensamente no desenvolvimento desta pesquisa. Me permiti (re)pensar meus próprios envolvimento, objetivos e posicionamentos, bem como entrar em contato com a ideia de que outras formas de produzir ciência e contar suas histórias são possíveis e exercitar novas formas de expressão e relacionamento com a ciência e o mundo.

Como já mencionei, esse exercício não termina aqui. Ao contrário, este foi um primeiro passo de uma caminhada para a vida toda, um primeiro passo que me move em direção a outras inquietações e novos desafios, dentre vários outros que podem surgir no meio do caminho: aprofundar o diálogo com as produções feministas, com autores e autoras negros e também com latino-americanos; problematizar minha raça e sexualidade; entrar em contato com outros tipos de conhecimento para além do científico; me aproximar dos movimentos sociais; ensaiar outras linguagens, outras estéticas, outras formatações ou até a ausência destas; me aproximar mais de produções artísticas.

Esta narrativa continuará sendo escrita em outros momentos, pesquisas e fazeres.

Referências

- Andery, M. A. P. A. et al. (2012). *Para compreender a Ciência: uma perspectiva histórica*. (Nova ed. rev.). Rio de Janeiro: Garamond.
- Andery, M. A. P. A., Micheletto, N., & Sérgio, T. M. de A. P. (2012a). O mito explica o mundo. In Andery, M. A. P. A. et al. *Para compreender a Ciência: uma perspectiva histórica*. (Nova ed. rev. Cap. 1, pp. 23-31). Rio de Janeiro: Garamond.
- Andery, M. A. P. A., Micheletto, N., & Sérgio, T. M. de A. P. (2012b). O mundo tem uma racionalidade, o homem pode descobri-la. In Andery, M. A. P. A. et al. *Para compreender a Ciência: uma perspectiva histórica*. (Nova ed. rev. Cap. 2, pp. 33-56). Rio de Janeiro: Garamond.
- Andery, M. A. P. A., Micheletto, N., & Sérgio, T. M. de A. P. (2012c). O pensamento exige método, o conhecimento depende dele. In Andery, M. A. P. A. et al. *Para compreender a Ciência: uma perspectiva histórica*. (Nova ed. rev. Cap. 3, pp. 57-96). Rio de Janeiro: Garamond.
- Andery, M. A. P. A., & Sérgio, T. M. de A. P. (2012a). Há uma ordem imutável na natureza e o conhecimento a reflete: Auguste Comte (1798-1857). In Andery, M. A. P. A. et al. *Para compreender a Ciência: uma perspectiva histórica*. (Nova ed. rev. Cap. 21, pp. 371-391). Rio de Janeiro: Garamond.
- Andery, M. A. P. A., & Sérgio, T. M. de A. P. (2012b). A prática, a história e a construção do conhecimento: Karl Marx (1818-1883). In Andery, M. A. P. A. et al. *Para compreender a Ciência: uma perspectiva histórica*. (Nova ed. rev. Cap. 22, pp. 393-419). Rio de Janeiro: Garamond.
- Araujo, S. F. de. (2010a). O voluntarismo de Wilhem Wundt. In Ferreira, A. A. L. (Org.). *A pluralidade do campo psicológico: principais abordagens e objetos de estudo*. (pp. 25-38). Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- Araujo, S. F. de. (2010b). O estruturalismo de Edward Titchener. In Ferreira, A. A. L. (Org.). *A pluralidade do campo psicológico: principais abordagens e objetos de estudo*. (pp. 39-52). Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO). [Website]. Recuperado a partir de <https://www.abrapso.org.br/>.
- Bauman, Z. (1998). *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Berlinck, M. T. (1978). Sobre alguns limites da razão científica. *Revista de Ciências Sociais*, IX(1), 7-14.
- Bock, A. M. B., Furtado, O., & Teixeira, M. de L. T. (2008). *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. (14a ed.). São Paulo: Saraiva.
- Bosi, E. (1994). *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras.

- Bottomore, T. (2001). *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Brandão, I. R. (2012). *Afetividade e transformação social*. Sobral: Edições Universitárias.
- Campos, E. B. V. (2010). A posição singular da psicanálise no campo dos saberes e práticas psicológicas. In Ferreira, A. A. L. (Org.). *A pluralidade do campo psicológico: principais abordagens e objetos de estudo*. (pp. 149-180). Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- Chalmers, A. F. (1993). *O que é ciência afinal?*. (R. Fiker, Trad.). (1a ed.). São Paulo: Brasiliense.
- Chauí, M. (2000). *Convite à Filosofia*. São Paulo: Editora Ática.
- Crenshaw, K. (2002). Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos Feministas*, (1), pp. 171-188.
- Dussel, E. (2008). Meditaciones Anti-Cartesianas: sobre el origen del anti-discurso filosófico de la modernidad. *Tabula Rasa*, (9), pp. 153-197.
- Elias, N. (1994). *A Sociedade dos Indivíduos*. (1a ed.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Farr, R. M. (1996). *As raízes da psicologia social moderna*. (P. A. Guareschi; P. V. Maya, Trad.). Petrópolis: Vozes.
- Ferreira, A. A. L., Silva, A. S. da, & Starosky, M. (2010). O funcionalismo: a psicologia nos trilhos da adaptação. In Ferreira, A. A. L. (Org.). *A pluralidade do campo psicológico: principais abordagens e objetos de estudo*. (pp. 71-90). Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- Figueiredo, L. C. M., & Santi, P. L. R. de. (2008). *Psicologia, uma (nova) introdução: uma visão histórica da psicologia como ciência*. (3a ed.). São Paulo: EDUC.
- Florenzano, M. B. B. (1982). *O mundo antigo: economia e sociedade (Grécia e Roma)*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Friedrich, C. D. (1817). *Caminhante sobre o mar de névoa* [Óleo sobre tela]. Hamburgo: Kunsthalle.
- Gaulejac, V. de. (2007). *Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social*. 2. ed. Aparecida: Ideias e Letras.
- Gioia, S. C. (2012). A razão, a experiência e a construção de um universo geométrico: Galileu Galilei (1564-1642). In Andery, M. A. P. A. et al. *Para compreender a Ciência: uma perspectiva histórica*. (Nova ed. rev. Cap. 9, pp. 179-191). Rio de Janeiro: Garamond.
- Goffman, E. (1981). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. (M. Lambert, Trad.). LTC.
- González Rey, F. L. (2005). *Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. (R. S. L. Guzzo, Trad.). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

- Grosfoguel, R. (2016). A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, 31(1), jan-abril, pp. 25-49.
- Grosfoguel, R. (2011). Decolonizing Post-colonial Studies and Paradigms on Political-Economy: Transmodernity, Decolonial Thinking, and Global Coloniality. *Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*. School of Social Sciences, Humanities and Arts, UC Merced.
- Grosfoguel, R. (2009). Para Descolonizar os Estudos de Economia Política e os Estudos Pós-Coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In Santos, B. de S., & Meneses, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. (pp. 383-418). Coimbra: Edições Almedina.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), pp. 575-599.
- Heller, A. (2004). *Teoría de los sentimientos*. Ciudad de México: Coyoacán.
- Herrnstein, R. J., & Boring, E. G. (Orgs.) (1971). *Textos básicos de história da Psicologia*. (D. M. Leite, Trad.). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Hountondji, P. J. (2009). Conhecimento de África, Conhecimentos de Africanos: duas perspectivas sobre os Estudos Africanos. In Santos, B. de S.; Meneses, M. P. (2009). *Epistemologias do Sul*. (pp. 119-131). Coimbra: Edições Almedina.
- Kemp, L., Zanella, A. V., & Nuernberg, A. H. (2016). (Re)criação do olhar: oficinas estéticas com crianças com deficiência visual. *Psicologia em Revista*, 22(1), 112-125.
- Kerner, I. (2012). Tudo é Interseccional? Sobre a relação entre racismo e sexismo. *Novos Estudos*, (93), pp. 45-58.
- Lane, S. T. M. (2012). A psicologia social e uma nova concepção do homem para a psicologia. In Lane, S. T. M.; Codo, W. (Orgs.). *Psicologia Social: o homem em movimento*. (14a ed., pp. 10-19). São Paulo: Brasiliense.
- Lane, S. T. M. (2002). A psicologia social na América Latina: por uma ética do conhecimento. In Campos, R. H. de F.; Guareschi, P. A. (Orgs.). *Paradigmas em psicologia social: a perspectiva Latino-Americana*. (2a ed., pp. 58-69). Petrópolis: Vozes.
- Laplanche, J., & Pontalis, J. B. (2001). *Vocabulário da Psicanálise*. São Paulo: Martins Pontes.
- La Taille, Y. de. (2006). *Moral e Ética: Dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed.
- Laurenti, C. (2014). Crítica à neutralidade científica e suas consequências para a prática científica em psicologia. In V. B. Haydu, S. A. Fornazari, & C. R. Estanislau (Orgs.), *Psicologia e Análise do Comportamento: conceituações e aplicações à educação, organizações, saúde e clínica*. (pp. 13-27). Londrina: UEL.
- Marques, E. *Mude*. [Texto publicado em Blog]. Recuperado a partir de <https://www.portalraizes.com/mude/>

- Lopes, C. E. (2010). O behaviorismo radical. In Ferreira, A. A. L. (Org.). *A pluralidade do campo psicológico: principais abordagens e objetos de estudo*. (pp. 91-108). Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- Lorde, A. (2015). Não existe hierarquia de opressão. *Mulher Negra*.
- Marcuse, H. (2009). A responsabilidade da ciência. *Scientia studia*, 7(1), 159-164.
- Miranda, I. (2016). *Jüdisches Museum Berlin (Museu Judaico de Berlim)* [Weblog]. Recuperado a partir de <https://simplesmenteberlim.com/judisches-museum-berlin-museu-judaico-de-berlim/>
- Morais, R. de (1983). *Ciência e Tecnologia: Introdução Metodológica e crítica*. (4a ed.). São Paulo: Papirus.
- Morais, R. de (2007). *Evoluções e revoluções da ciência atual*. Campinas: Editora Alínea.
- Moscheta, M. dos S. (2014) A pós-modernidade e o contexto para a emergência do discurso construcionista social. In C. Guanaes-Lorenzi, M. S. Moscheta, C. M. Corradi-Webster, & L. V. Souza (Orgs.), *Construcionismo Social: discurso, prática e produção do conhecimento*. (pp. 23-47). Instituto Noos.
- Moscheta, M. dos S., & Ferreira, R. R. (no prelo). *Falha, fratura, queda e perdição: pesquisar com métodos vulneráveis*.
- Pereira, M. E. M. (2012). A indução para o conhecimento e o conhecimento para a vida prática: Francis Bacon (1561-1626). In Andery, M. A. P. A. et al. *Para compreender a Ciência: uma perspectiva histórica*. (Nova ed. rev. Cap. 10, pp. 193-199). Rio de Janeiro: Garamond.
- Quijano, A. (2009). Colonialidade do Poder e Classificação Social. In Santos, B. de S.; Meneses, M. P. (2009). *Epistemologias do Sul*. (pp. 73-117). Coimbra: Edições Almedina.
- Resolução nº 466 do Conselho Nacional de Saúde, de 12 de dezembro de 2012* (2012). Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF.
- Rubano, D. R., & Moroz, M. (2012a). Relações de servidão: Europa Medieval Ocidental. In Andery, M. A. P. A. et al. *Para compreender a Ciência: uma perspectiva histórica*. (Nova ed. rev. Cap. 5, pp. 133-144). Rio de Janeiro: Garamond.
- Rubano, D. R., & Moroz, M. (2012b). Razão como apoio a verdades de fé: Santo Tomás de Aquino (1225-1274). In Andery, M. A. P. A. et al. *Para compreender a Ciência: uma perspectiva histórica*. (Nova ed. rev. Cap. 7, pp. 151-158). Rio de Janeiro: Garamond.
- Rubano, D. R. & Moroz, M. (2012c). A dúvida como recurso e a geometria como modelo: René Descartes (1596-1650). In Andery, M. A. P. A. et al. *Para compreender a Ciência: uma perspectiva histórica*. (Nova ed. rev. Cap. 11, pp. 201-210). Rio de Janeiro: Garamond.
- Sancovschi, B. (2010). Sobre a psicologia de Lev S. Vigotski. In Ferreira, A. A. L. (Org.). *A pluralidade do campo psicológico: principais abordagens e objetos de estudo*. (pp. 133-148). Rio de Janeiro: Editora UFRJ.

- Sandoval, S. (2002). O que há de novo na psicologia social latino-americana?. In Campos, R. H. de F., & Guareschi, P. A. (Orgs.). *Paradigmas em psicologia social: a perspectiva Latino-Americana*. (2a ed., pp. 101-109). Petrópolis: Vozes.
- Santos B. de S. (2009). Para Além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In Santos, B. de S., & Meneses, M. P. (2009). *Epistemologias do Sul*. (pp. 23-71). Coimbra: Edições Almedina.
- Santos, B. de S., & Meneses, M. P. (2009). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina.
- Sardenberg, T. (1999). A ética da pesquisa em seres humanos e a publicação de artigos científicos. *Jornal de Pneumologia*, 25(2), iii-iv. Disponível em <<https://dx.doi.org/10.1590/S0102-35861999000200001>>. Acesso em 17 de maio de 2019.
- Sennett, R. (1988). *O Declínio do Homem Público: As Tirantias da Intimidade*. (L. A. Watanabe, Trad.). São Paulo: Companhia das Letras.
- Sennett, R. (2003). *A Corrosão do Caráter: Consequências Pessoais do Trabalho no Novo Capitalismo*. Tradução de Marcos Santarrita. 7. ed. Rio de Janeiro: Record.
- Skinner, B. F. (2003). *Ciência e comportamento humano*. (J. C. Todorov; R. Azzi, Trad.). (11a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Souza, T. da S. (2012). *Fazer banheiro: as dinâmicas das interações homoeróticas nos sanitários públicos da estação da Lapa e adjacências*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador, BA, Brasil.
- Strey, M. N. et al. (2003). *Psicologia social contemporânea: livro-texto*. (8a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Tomanik, E. A. (2004). *O olhar no espelho: “conversas” sobre a pesquisa em Ciências Sociais*. (2a ed. rev.). Maringá: Eduem.
- Trindade, S. (1962) F. da P. In S. Trindade. *Cantares ao meu povo*. São Paulo: Editora Fulgor. Recuperado a partir de <http://violadebolso.org.br/2008/07/solano-trindade-e-a-luta-com-a-poesia/>.
- Vilela, T. M., & Junior, A. D. (2005). “O cientificamente comprovado”: reflexões sobre a autoridade da ciência na sociedade contemporânea. *Faz Ciência*, 7(1), pp. 27-40, UNIOESTE.
- Webster, S., & Noble, T. (1998). *Sombras do lixo* [Escultura]. Recuperado de http://obviousmag.org/archives/2007/07/o_lixo_de_tim_n.html
- Zanella, A. V. (2013). *Perguntar, registrar, escrever: inquietações metodológicas*. (Coleção Cartografias). Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS.
- Zanella, A. V. (2017). *Entre Galerias e Museus: Diálogos metodológicos no encontro da Arte com a Ciência e a Vida*. São Carlos: Pedro & João Editores.