


unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara – SP

LUCAS CABRAL PAZETTO

**A CONCEPÇÃO ESTRATOMÉTRICA E OS
PROCESSOS GRUPAIS EM A. V. PETROVSKY:**

contribuições para a educação escolar



ARARAQUARA – S. P.
2023

LUCAS CABRAL PAZETTO

**A CONCEPÇÃO ESTRATOMÉTRICA E OS
PROCESSOS GRUPAIS EM A. V. PETROVSKY:**
contribuições para a educação escolar

Dissertação de Mestrado apresentada ao Conselho, Programa de Pós Graduação da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias pedagógicas, trabalho educativo e sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Campregher Pasqualini

Co-orientador: Prof. Dr. Angelo Antonio Abrantes

ARARAQUARA – S. P.
2023

Pazetto, Lucas Cabral

P348

A concepção estratométrica e os processos grupais em
A. V. Petrovsky : contribuições para a educação escolar /
Lucas Cabral Pazetto. -- Araraquara, 2023

90 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade
Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras,
Araraquara

Orientadora: Juliana Campregher Pasqualini

Coorientadora: Angelo Antonio Abrantes

1. Psicologia histórico cultural. 2. Concepção
estratométrica. 3. Arthur Vladimirovich Petrovsky. 4.
Pedagogia histórico crítica. 5 processos grupais I. Título.

LUCAS CABRAL PAZETTO

A CONCEPÇÃO ESTRATOMÉTRICA E OS PROCESSOS GRUPAIS EM A. V. PETROVSKY: contribuições para a educação escolar

Dissertação de Mestrado apresentada ao Conselho, Programa de Pós Graduação da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias pedagógicas, trabalho educativo e sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Campregher Pasqualini

Co-orientador: Prof. Dr. Angelo Antonio Abrantes

Data da defesa 28/09/2023

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Profa. Dra. Juliana Campregher Pasqualini

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
(UNESP/Araraquara)

Membro Titular: Prof. Dr. Marcelo Dalla Vecchia

Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)

Membro Titular: Prof. Dr. Lucas André Teixeira

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
(UNESP/Araraquara)

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Aos professores e demais profissionais da educação que se mantêm solidariamente unidos sob razão e condição da coletividade, da luta revolucionária.

AGRADECIMENTOS

À querida professora e orientadora Juliana Campregher Pasqualini, pela paciência, pelo cuidado e coragem compartilhada desde o início desse desafio.

Ao seu filho Caetano, que nos acompanhou em boa parte desta trajetória, desde a barriga até o nascimento.

Ao professor, amigo e co-orientador Angelo Antonio Abrantes que desde a época da graduação foi responsável pelo apreço e o sentido que a psicologia tomou em minha vida.

Aos membros da banca examinadora Prof. Dr. Marcelo Dalla Vecchia e Prof. Dr. Lucas André Teixeira, pelas contribuições atenciosas e carinhosas, me lembrando a responsabilidade e importância do nosso trabalho.

À minha professora e querida amiga Nilma Renildes, que além de me apresentar à psicologia social continua fomentando meu interesse pelas pessoas e pela humanidade.

À minha namorada Ana Elisa, pela cumplicidade, pelo fôlego e parceria durante todo o processo, ajudando-me a pôr os pés no chão e a relembrar do que mais é feita a vida.

À minha família, Julia, Pedro, Rose e Rosana, por todo amor que eu sempre tive e pela segurança que me oferecem de que ele nunca faltará.

“A função da arte/1

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: — Me ajuda a olhar!” (GALEANO, 2002, p. 12).

RESUMO

A presente pesquisa tomou como objeto de estudo as contribuições teórico-metodológicas de Arthur Vladimirovich Petrovsky, sobre o enfoque dos processos grupais. O autor fornece subsídios para o avanço do pensamento marxista no campo da educação escolar, principalmente no que concerne o trabalho pedagógico com grupos. A concepção grupal apresentada pelo autor - nomeada como “estratométrica” - encontra fundamentos científicos filosóficos no materialismo histórico dialético e bases conceituais na psicologia histórico cultural. Por esta razão, alinha-se em grande medida aos princípios da pedagogia histórico crítica, possibilitando refletir especificamente sobre o trato teórico-prático desta abordagem com as questões grupais nas escolas, haja vista a escassez de materiais a este respeito. A pesquisa, de caráter teórico conceitual e teórico bibliográfico, comprometeu-se com a análise da obra “Personalidade, Atividade e Coletividade” (1984), destacando suas principais propostas e categorias conceituais. A concepção estratométrica traz importantes avanços na compreensão dos processos grupais, a partir da ideia de mediação das relações interpessoais pelo conteúdo da atividade conjunta, socialmente determinada. Ao conceber diferentes níveis de desenvolvimento dos grupos, considera também distintas possibilidades de formação da atividade consciente dos indivíduos e de sua personalidade, fornecendo parâmetros para análise de formações grupais mais desenvolvidas (os coletivos), a partir dos conceitos de unidade valorativa e de orientação; unidade-valorativo-objetiva; referencialidade; identificação coletivista; autodeterminação coletivista; atribuição de responsabilidade, entre outros. Estas noções demonstraram-se importantes para a delimitação de possíveis objetivos pedagógicos no trabalho com os grupos escolares e no levantamento de futuros caminhos investigativos.

Palavras-chave: psicologia histórico-cultural; concepção estratométrica; Arthur Vladimirovich Petrovsky; pedagogia histórico crítica; processos grupais.

RESUMEN

La presente investigación tomó como objeto de estudio los aportes teórico-metodológicos de Arthur Vladimirovich Petrovsky, sobre el enfoque de los procesos grupales. El autor brinda apoyo al avance del pensamiento marxista en el campo de la educación escolar, especialmente en lo que respecta al trabajo pedagógico con grupos. La concepción de grupo presentada por el autor - denominada “estratométrica” - encuentra fundamentos científicos y filosóficos en el materialismo histórico dialéctico y bases conceptuales en la psicología histórico-cultural. Por ello, se alinea en gran medida con los principios de la pedagogía histórica crítica, permitiendo reflexionar específicamente sobre el tratamiento teórico-práctico de este abordaje a respecto de las cuestiones grupales en las escuelas, dada la escasez de materiales al respecto. La investigación, de carácter teórico conceptual y teórico bibliográfico, se propuso analizar la obra “Personalidad, actividad y colectividad” (1984), destacando sus principales propuestas y categorías conceptuales. La concepción estratométrica trae importantes avances en la comprensión de los procesos grupales, basada en la idea de mediación de las relaciones interpersonales a través del contenido de la actividad conjunta, socialmente determinada. Al concebir diferentes niveles de desarrollo de los grupos, también considera diferentes posibilidades para la formación de la actividad consciente de los individuos y su personalidad, proporcionando parámetros para el análisis de formaciones grupales (colectivos) más desarrolladas, basadas en los conceptos de unidad y orientación de valores; unidad-objetivo-valorativa; referencialidad; identificación colectivista; autodeterminación colectivista; atribución de responsabilidad, entre otros. Estas nociones resultaron ser importantes para delimitar posibles objetivos pedagógicos al trabajar con grupos escolares y para identificar futuros caminos de investigación.

Palabras clave: psicología histórico-cultural; concepción estratométrica; Arthur Vladimirovich Petrovsky; pedagogía histórica crítica; procesos grupales.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	6
2 O ESTUDO DOS GRUPOS PELA PSICOLOGIA: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA	16
2.1 A “autonomia” da ciência psicológica e a subordinação da ciência ao capital.....	16
2.2 A (re)organização do trabalho e as demandas do saber psicológico.....	18
2.3 O nascimento da psicossociologia: relações humanas e antagonismos empresariais	20
2.4 O grupo em destaque e o indivíduo na ordem do dia	24
2.5 Os limites da democracia burguesa no estudo dos pequenos grupos	28
2.6 As crises da psicologia social	32
2.7 Transições para tempos atuais	35
3 O ESTUDO DOS PROCESSOS GRUPAIS EM ARTHUR VLADIMIROVICH PETROVSKY	39
3.1 Embates teórico-metodológicos: a psicologia social soviética e a psicologia social tradicional	40
3.2 A concepção estratométrica	47
3.3 As camadas da estrutura grupal no coletivo	52
3.4 A categoria da atividade no estudo sociopsicológico e no processo de personalização	57
3.5 Fenômenos e processos grupais do coletivo.....	61
4 OS PROCESSOS GRUPAIS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	72
4.1 Petrovsky e a educação escolar.....	74
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
REFERÊNCIAS.....	86

1 INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema geral deste trabalho – a relação entre o processo grupal e o ensino escolar – foi gestado muito antes da formulação deste projeto de dissertação e iniciou-se a partir de uma experiência de campo em um estágio de psicologia escolar, em 2017, supervisionado pelo professor Angelo Antonio Abrantes, docente no departamento de psicologia da Universidade Estadual Paulista, campus Bauru. Na época, as atividades ocorriam em uma escola municipal de ensino infantil e se baseavam na articulação entre a arte literária, a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico crítica.

De forma resumida, partíamos do princípio de que a formação humana e o desenvolvimento da personalidade são processos mediados pela atividade social, ou seja, não ocorrem de forma natural, mas sim pelas relações estabelecidas entre os indivíduos no processo de objetivação e apropriação da cultura humana. No capitalismo, essa dinâmica é marcada por antagonismos e contradições de uma sociedade cindida em classes, que se estrutura a partir da exploração de um grupo dominante sobre outro e, por isso, dispõe necessariamente de condições desiguais quanto ao acesso e domínio dos indivíduos sobre o legado humano historicamente acumulado. Isso implica, portanto, desiguais possibilidades de humanização dos sujeitos e uma disputa pela socialização da riqueza socialmente produzida (material e simbólica).

Na dimensão ideológica, esse conflito acontece em diversos campos – ético, científico, filosófico, artístico – por um lado, na produção de conteúdos alienantes que buscam justificar e naturalizar as relações sociais particulares do capitalismo, representando-as como universais e atemporais e por outro, de conteúdos humanizadores que tensionam os elementos representativos da realidade concreta, revelando suas contradições e multi-determinações. Nessa perspectiva, a escola aparece como lócus privilegiado para a transmissão de conhecimentos que possam se opor aos conteúdos alienantes, através da mediação pedagógica (no caso da experiência relatada, pelo uso da literatura), ao considerar a tensão entre as produções complexas e promotoras do desenvolvimento e as produções empobrecidas, destinadas à adaptação da pessoa à realidade alienada.

Buscávamos, assim, estruturar e realizar atividades que demandassem do público o confronto entre os conteúdos apresentados nas narrativas infantis (de caráter alienante) e aqueles que permitiam a representação e captação da realidade em consonância com os

princípios da totalidade, movimento e contradição, ou seja, pelo prisma da lógica dialética¹. As mediações do processo educativo objetivavam o enriquecimento do universo simbólico das crianças, pela socialização de signos e conceitos não cotidianos, visando o momento de formação de sua atividade consciente e o desenvolvimento das bases do pensamento teórico e das demais funções psicológicas superiores, de acordo com a situação social de desenvolvimento² do público.

Para tanto, empregava-se um esforço contínuo na articulação entre a seleção dos conteúdos a serem trabalhados, o planejamento das condições mais eficazes para as finalidades elencadas e a compreensão sobre a periodização do desenvolvimento em que se encontravam as crianças, considerando-se, portanto, a tríade: conteúdo – forma – destinatário (MARTINS, 2013a).

No decorrer dos encontros surgiu a necessidade de melhor compreensão sobre os processos grupais na escola. Tanto profissionais quanto alunos reproduziam, entre si, lógicas e condutas sociais de caráter variado: autoritário, democrático, individualista, solidário etc. Foi se tornando evidente que nas relações interpessoais dos grupos escolares, expressavam-se também as contradições da sociedade de classe, remontando as tensões entre os conteúdos humanizadores e alienantes, no decurso da mediação educativa.

Eram estabelecidas na escola, direta ou indiretamente, formas de conduzir e estruturar as atividades grupais: dividir tarefas, atribuir responsabilidades, recompensar ou punir os membros, estabelecer hierarquias. Algumas dessas estratégias encontravam-se mais cristalizadas que outras e apresentavam-se enquanto modelo de orientação prático, ou como *modus operandi* em relação aos grupos: por exemplo, a utilização de castigos para que cessassem as conversas na sala de aula, em detrimento da realização de ações pedagógicas que buscassem produzir sentido para a atividade educativa. Assim, a lógica das punições organizava, em alguma medida, as relações sociais no lugar dos conteúdos humanizadores. Não raro, presenciávamos a ocorrência de práticas mecânicas e irrefletidas, que recorriam a tradições autoritárias, em resposta às demandas mais imediatas do manejo cotidiano da sala de aula.

¹ A respeito desse tema ver: GALVÃO, A. C. Infância e pedagogia histórico crítica. In: Abrantes, A. A. Educação escolar e desenvolvimento humano: a literatura no contexto da educação infantil. 1º ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. P. 145 – 194.

² A situação social do desenvolvimento “[...] refere-se à relação que se estabelece entre a criança e o meio que a rodeia, que é peculiar, específica, única e irrepetível em cada idade ou estágio do desenvolvimento. [...] antes de tudo, à relação da criança com a realidade social, tendo em vista que essa relação se realiza precisamente por meio da atividade humana.” (PASQUALINI, 2009, p. 39).

Eram, assim, desprovidas de um aporte teórico metodológico que pudesse sustentá-las cientificamente, embasando uma ação intencional dos professores.

Este problema se tornou ainda mais complexo ao observarmos que as características de formação dos grupos correspondiam em grande medida às particularidades da situação social das crianças (o que inclui o momento de seu desenvolvimento): a qualidade das relações interpessoais, a orientação dos indivíduos em relação aos seus colegas, aos objetivos da atividade partilhada, às normas instituídas etc. se destacaram como objetos de reflexão para nós, a serem considerados no interior da articulação teórica que fazíamos entre a psicologia histórico cultural e a pedagogia histórico crítica. Nesse sentido, reconhecemos no trabalho com os grupos escolares, a oportunidade de mobilizar os processos de formação da atividade consciente e da personalidade, no lugar da reprodução de relações alienadas que se conformavam espontaneamente no espaço escolar, pela ordem do cotidiano.

Destarte, a experiência do estágio fez evidenciar, para nós, um problema prático: a organização da atividade mediadora em relação aos grupos escolares, a partir dos fundamentos científico- filosóficos do materialismo histórico-dialético e das premissas teórico – metodológicas da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico crítica.

Segundo Martins (2013b, p. 132) tanto para a psicologia histórico-cultural, quanto para a pedagogia histórico crítica, compete à educação escolar “promover, em cada sujeito particular, a humanidade alcançada pelo gênero humano.” Como se sabe, tal assertiva baseia-se no princípio marxista de que a humanização é um produto histórico-cultural e que depende, dentre outros fatores, da transmissão do legado historicamente acumulado entre gerações.

A educação escolar, em específico, desponta como locus privilegiado da transmissão do conhecimento historicamente sistematizado, uma vez que cumpre o papel de selecionar, pela ação intencional do professor, os conteúdos sociais a serem ensinados e as formas mais adequadas para tal (SAVIANI, 2015). Nessa perspectiva, torna-se central a reflexão a respeito da natureza destes conteúdos e do tipo de transformação que se pretende operar como resultado da atividade educativa.

Mas o que é transformar? Peguemos de empréstimo a definição do termo segundo Martins (2013a p. 271) “Transformar, do latim *transformare*, significa conferir outra forma por superação dos limites da forma anterior ou conquistar outro estado ou condição”. Não se trata, pois, de qualquer alteração na forma de um objeto ou fenômeno, mas de sua reconfiguração qualitativa.

Hoje, os limites vigentes a serem superados, segundo uma perspectiva marxista, sintetizam-se na divisão social das classes, que encontra sua máxima expressão no sistema

econômico do capitalismo. Qualquer transformação qualitativa sobre a totalidade da realidade social deve almejar, portanto, a revolução das bases que sustentam essa forma particular de produzir e distribuir a riqueza socialmente produzida. Não à toa, a pedagogia histórico-crítica proposta por Saviani (2008, p. 61) é “aquela pedagogia empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção”.

Mas se a escola é o lócus privilegiado do ensino sistematizado, definitivamente não é o lócus privilegiado da revolução. Quer dizer, não será ela a responsável por romper com as bases da propriedade privada, com a forma assalariada da força de trabalho, ou com os mecanismos de acúmulo de riqueza. Esta é uma tarefa da classe trabalhadora, que dispõe - para além dos muros das escolas - de um acúmulo de práticas e teorias, a serviço da ação organizada dos grupos populares, partidários, sindicais etc.

Aqui subjaz a primeira consideração a respeito do trabalho com os grupos escolares. Ainda que partamos de uma concepção crítica, não podemos atribuir como tarefa central à escola a formação de grupos escolares, tendo por finalidade a transformação direta da estrutura político-econômica do capitalismo. Segundo Marsiglia e Martins (2018, p. 1706) o que está em questão é a “socialização do conhecimento como função da educação escolar, por meio da qual os indivíduos podem desenvolver a consciência (subjativação da realidade) e assim transformar a si e à realidade”.

Segundo Lombardi:

Não se trata simplesmente de aderir a uma concepção científica de mundo e seu poder desvelador da realidade, mas de assumir na teoria e na prática uma concepção transformadora da vida, do homem e do mundo. Não revolucionaremos a sociedade pela escola, mas é por meio dela e de seus conteúdos e práticas que daremos aos trabalhadores as ferramentas ao entendimento da exploração, ideologias e controles dessa sociedade. (LOMBARDI, 2013, p. 15)

Para a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico crítica, isso perpassa a consideração sobre a qualidade dos signos a serem apropriados no curso do processo educativo, que são determinantes para a qualidade do próprio reflexo psíquico dos sujeitos e, portanto, para possível formação de uma consciência crítica e de uma relação ativa com o mundo.

Assim, ambas teorias saem em defesa do ensino dos conceitos científicos e dos conteúdos clássicos, que, ao contrário dos conhecimentos de caráter cotidiano, socializados pela experiência empírica dos indivíduos, permitem a captação e interpretação da realidade por sucessivas abstrações, o que faz ampliar as possibilidades de compreensão e ação dos sujeitos

sobre a realidade objetiva, em direção a sua transformação. Mas a transmissão destes conhecimentos, em função dos objetivos citados, exige a mobilização de uma série de condições e de mediações particulares. No caso da prática pedagogia, por exemplo, Saviani (2011) aponta não apenas para a necessidade de identificação dos elementos culturais a serem assimilados - tento em vista a humanização dos indivíduos – mas também da descoberta das formas mais adequadas para que isso ocorra.

Por ora, cabe aqui uma segunda consideração em relação à questão grupal nas escolas: nem o desenvolvimento psíquico do aluno, nem o processo de seleção dos conteúdos ou das formas de ensino, conseguem ser devidamente concebidos ou estruturados a partir de um indivíduo isolado (aluno, no caso).

Sabemos, contudo, que esta não é a premissa dos autores citados, vez que a própria categoria de atividade, da qual lançam mão ambas as teorias, já denota que as relações interpessoais e grupais são organizadoras da compreensão que possuem sobre o desenvolvimento psíquico. Na literatura referente à pedagogia histórico - crítica, por exemplo, costuma-se aproximar da temática grupal de modo indireto, a partir do conceito de “relações sociais”. Estas aparecem sob dois aspectos interrelacionados: o primeiro, pelo seu sentido ontológico, ou seja, enquanto produto do trabalho humano e ao mesmo tempo condição para sua realização, constituindo-se como mediação imprescindível para o desenvolvimento do gênero humano (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019). O segundo, pelo seu sentido ontogenético, quer dizer, pelo papel que ocupa no processo formativo da personalidade e da atividade consciente dos indivíduos. Aqui, têm-se em maior evidência as contribuições da psicologia histórico-cultural, segundo os preceitos vygotskianos de que:

[...] toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, em princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica. (VYGOTSKY, 1995, p. 150)

No entanto, é raro que a temática dos processos grupais receba tratamento específico no interior das abordagens, principalmente no que concerne a pedagogia histórico crítica. Em um levantamento preliminar em quatro bases de dados distintas: Periódicos CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Germinal Marxismo e HISTEDBR, , estipulado um intervalo de tempo de dez anos até os dias atuais, cruzando-se o descritor “Pedagogia histórico crítica” com os descritores “processo grupal”, “formação grupal”, “desenvolvimento grupal” e suas variantes, obtivemos apenas dois resultados, demonstrando a

escassez de produções no campo. As duas teses encontradas (obtidas na BDTD), partiam dos parâmetros teóricos metodológicos do materialismo histórico-dialético, enquanto teoria do conhecimento e baseavam-se na pedagogia histórico-crítica enquanto teoria pedagógica, mas não faziam menção sobre quaisquer informações relacionadas aos “processos grupais” ou temáticas similares.

Já as práticas pedagógicas hegemônicas, em contrapartida, têm se valido cada vez mais das dinâmicas de grupo nas escolas. Segundo Chauí (2016, p. 252), estas podem servir para “reproduzir e preparar os estudantes para modelos de relações sociais desejadas pela ideologia contemporânea (como, por exemplo, aquelas produzidas pelas “relações humanas” nas empresas)”. A autora também chama a atenção para o fato, de que os trabalhos grupais desse teor, operam por mecanismos sutis de ocultamento da realidade social, isso é, da divisão social de classes - conferindo às relações interpessoais no interior das dinâmicas, um caráter paritário (o que não corresponde nem à realidade do grupo nem à realidade social mais ampla). Por isso, a autora aponta por último, que a referência a estes grupos (idealizados e abstratos) pode ainda ocasionar situações de frustração e de incapacidade dos indivíduos na lida com os problemas reais (CHAUI, 2016).

Diante do exposto, apontamos para a necessidade de um aprofundamento teórico no interior da pedagogia histórico crítica a respeito dos fenômenos e dos processos grupais. Sabemos que o grupo escolar pode ser encarado como mais um instrumento para os objetivos pedagógicos, ou como condição para a realização do ato educativo, visto que o ensino escolar também é realizado por intermédio da formação de grupo, na lida com a classe etc. Por outro lado, partimos também do pressuposto de que o grupo não deve ser reduzido apenas ao seu valor instrumental, ou concebido enquanto uma soma de indivíduos, uma vez que corremos o risco de ignorar a totalidade do fenômeno grupal e as mediações que operam entre sujeito, grupo e sociedade - como fazem as teorias apoiadas na dinâmica de grupos.

Não pretendemos, assim, propor uma substituição da função específica da escola, dando primazia à formação de grupos escolares; nem a substituição do objeto da educação, pelo objeto da ciência sociopsicológica, o qual envolve o processo grupal. Pelo contrário, buscamos auxílio na construção de uma compreensão geral a respeito dos processos grupais para que a escola possa cumprir justamente sua função, na medida em que os professores sejam instrumentalizados, lançando mão de uma prática cada vez mais consciente e intencional.

Acreditamos que as contribuições do psicólogo russo Arthur Vladimirovich Petrovsky (1924 – 2006) podem ser significativas diante deste contexto. No Brasil, apesar da escassez de traduções de suas obras, é comum que se encontrem produções desse autor relacionadas à

psicologia do desenvolvimento (MARTINS; ABRANTES; FACCI; 2016). Pesquisador de tradição marxista – leninista, Petrovsky, apoiou-se nos aportes teóricos metodológicos da Psicologia Histórico-cultural, sendo um conhecedor profundo do trabalho de seus precursores, Vygotsky, Luria e Leontiev. Formulou e ajudou a organizar obras importantes nesse sentido como “Psicología general: manual didáctico para los institutos de pedagogía” (PETROVSKY, 1985) e “Psicología evolutiva y pedagógica” (PETROVSKY, 1979).

Para além de suas contribuições na esfera da psicologia do desenvolvimento, o autor debruçou-se também sobre estudos a respeito dos fenômenos grupais, estendendo alguns dos princípios gerais da psicologia histórico-cultural para o campo da psicologia social, em especial o caráter mediado da consciência preconizado por Vigotski, e a teoria da atividade de Leontiev.

Fernandes (2015) reafirma que a categoria “atividade” e “mediação” foram fundamentais para os estudos de Petrovsky em relação aos fenômenos grupais. De modo resumido, a autora revela que ele e seus colaboradores formularam a partir da década de 1960, uma concepção teórica-metodológica intitulada “concepção estratométrica”, a partir da qual se consideram diferentes níveis de desenvolvimento entre os grupos. Naqueles de nível superior, os quais o autor identificou como “coletivos”, as relações interpessoais de seus integrantes encontram-se mediadas pelo conteúdo de uma atividade conjunta, socialmente significativa e pessoalmente importante, para cada um de seus membros. Por outro lado, nos grupos menos desenvolvidos, as relações interpessoais estariam mediadas predominantemente, por fatores socioemocionais, instituindo-se como comunidades “comunicativo-emocionais”. O estudo dos diferentes níveis de desenvolvimento grupal, revelou assim, particularidades e qualidades dos processos grupais, passíveis de serem analisadas.

A autora também demonstra que para esta teoria, as possibilidades de desenvolvimento da personalidade são compreendidas no sistema de relações interpessoais que se formam na atividade do grupo, que em um coletivo, encontra-se estruturada por níveis mais ou menos profundos, a partir dos quais se revela uma série de parâmetros sociopsicológicos e de determinações dos processos grupais.

[...] a concepção estratométrica tem a possibilidade de revelar quais traços mediadores que afetam a atividade do indivíduo no grupo e analisar a interação entre as características pessoais e o desenvolvimento do grupo ou do coletivo, contribuindo para a explicação da categoria personalidade a partir da ótica grupal. (FERNANDES, 2015, p. 90)

Fernandes (2015) ressalta ainda, que Petrovsky pressupõe a possibilidade de um movimento no interior das estruturas grupais, uma vez que os grupos possuem o potencial de elevarem o nível de seu desenvolvimento, a depender da atividade que realizam de forma conjunta. Ao final, diz que a principal contribuição da concepção estratométrica:

[...] consiste em pensar o grupo a partir de níveis de desenvolvimento, à semelhança que procedeu Vigotski em relação ao desenvolvimento psíquico individual. Essa teoria fornece instrumentos teóricos significativos para avaliar o nível de mediação dos processos grupais pela atividade conjunta e, por conseguinte, quando necessário, propor intervenções e estratégias que possam maximizar esse desenvolvimento grupal". (FERNANDES, 2015, p. 93)

Fernandes (2015, p. 91) sugere duas obras do autor como referência de estudos sobre uma série de fenômenos descobertos e estudados no “coletivo”, são elas: “Personalidade, Actividade y Colectividad” (1984) e “Teoria Psicológica del Colectivo" (1986). No entanto, chama a atenção para dois problemas: Alega uma rigidez no esquema da estrutura grupal formulado por Petrovsky, que poderia correr o risco de “perder de vista a dialeticidade e a concretude intrínseca às diversas estruturas grupais” (FERNANDES, 2015, p. 89) e levanta a hipótese de que “as categorias da lógica dialética (totalidade, contradição e mediação) não se manifestam de modo claro nessa concepção teórica” (Ibidem, p.89), apontando para a necessidade de estudos mais aprofundados que a confirmem ou não.

A partir da experiência de campo descrita, foram demonstrados os caminhos que levaram à busca de um enfoque grupal que pudesse agregar a prática educativa escolar. Indicou-se Petrovsky (1984, 1986) como possível fonte teórica para essa finalidade, uma vez revelada a centralidade em suas obras de algumas categorias do materialismo dialético, como mediação e atividade. Além disso, passou a interessar também o fato de que o autor e seus colaboradores sistematizaram uma teoria que busca a compreensão das estruturas grupais, em seus diferentes níveis de desenvolvimento, considerando o papel determinante do conteúdo da atividade conjunta na formação das relações interpessoais coletivas.

Diante o exposto, a presente pesquisa debruça-se sobre obras selecionadas de Arthur Vladimirovich Petrovsky, em especial “Personalidade, Actividade y Colectividad” (1984), que focalizam a problemática dos grupos humanos, tendo como objetivo geral: identificar e sistematizar as principais categorias teóricas vinculadas ao método dialético no enfoque grupal apresentado por Petrovsky, caracterizando possíveis articulações deste com a educação escolar, sob o olhar da pedagogia histórico crítica:

- a) investigar as principais categorias teóricas na obra “Personalidade, Actividade y Colectividad” (1984) vinculadas ao método dialético e sistematizá-las de acordo com os temas apresentados pelo autor;
- b) identificar e sistematizar os principais processos grupais e os possíveis papéis que desempenham os grupos (coletivos e de outros níveis) no processo de humanização e alienação dos sujeitos;
- c) caracterizar as principais contribuições do enfoque grupal em Petrovsky para a organização da educação escolar, sob a perspectiva histórico crítica.

As investigações contidas nesta dissertação são de natureza teórico-conceitual e teórico-bibliográfica, e seguem as proposições de Lima e Miotto (2007) baseadas no método dialético, o que implica:

[..] sempre em uma revisão e em uma reflexão crítica e totalizante porque submete à análise toda interpretação pré-existente sobre o objeto de estudo. Traz como necessidade a revisão crítica dos conceitos já existentes a fim de que sejam incorporados ou superados criticamente pelo pesquisador”. (LIMA; MIOTTO, 2007, p. 40)

Os procedimentos consistiram na coleta de documentação, análise explicativa e síntese integradora. No entanto, isso não significa que foram seguidos mecanicamente pois,

mesmo que o pesquisador tenha definido o objeto de estudo, o vínculo com determinada tradição e o desenho da investigação, ele sempre poderá voltar ao objeto de estudo à medida que forem obtidos os dados, de modo a defini-lo mais claramente ou reformulá-lo. (LIMA; MIOTTO, 2007, p. 40)

A coleta de documentação consistiu no levantamento da bibliografia e das informações nela contidas e foi estabelecida segundo o parâmetro temático, linguístico e cronológico. Tendo-se a leitura como principal técnica em uma pesquisa bibliográfica, utilizou-se à princípio uma leitura de reconhecimento do material bibliográfico que objetiva localizar e selecionar o material que pode apresentar informações e/ou dados referentes ao tema (LIMA; MIOTTO, 2007, p. 41). A princípio foram selecionadas quatro obras de A. V. Petrovski: “Personalidade, Actividade y Colectividad” (1984); “Teoría Psicológica del Colectivo” (1986); Psicología pedagógica de las edades (1987) e Psicología general (1988).

Após isso, realizou-se uma leitura exploratória “cujo objetivo é verificar se as informações e/ou dados selecionados interessam de fato para o estudo” (LIMA; MIOTTO, 2007, p. 40). Aqui, verificou-se que todas as obras continham conteúdos pertinentes à temática da

prática pedagógica e da atividade grupal, mas percebeu-se que o primeiro livro “Personalidade, Actividade y Colectividad” (1984), demonstrava o conteúdo em seu estado mais complexo, revelando uma melhor síntese das ideias do autor e das contribuições da experiência histórica. Além disso, por seu conteúdo centrar -se nas explicações das bases teórico – metodológicas da concepção estratométrica e nas discussões envolvendo os fenômenos grupais, considerou-se importante apropriar-se antes destes conceitos - base, a fim de consolidar um assoalho teórico para futuras aproximações das discussões e fenômenos apresentados nos demais livros. Vale comentar, que as demais obras assumiram caráter auxiliar.

Uma vez selecionada a obra central, iniciou-se uma leitura seletiva, que se configura como um “momento de seleção das informações e/ou dados pertinentes e relevantes, quando são identificadas e descartadas as informações e/ou dados secundários” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 41) Nessa etapa alguns capítulos e discussões que não correspondiam aos objetivos foram secundarizados. Após isso, foi realizada uma leitura crítica e interpretativa dos conteúdos, com intuito de ordenar e sumarizar as informações, além de relacioná-las com as problemáticas elencadas anteriormente, objetivando a formulação de uma análise explicativa e uma síntese integradora dos fenômenos estudados.

No próximo capítulo propomos uma reflexão crítica a respeito dos estudos grupais no campo da psicologia social, destacando algumas de suas principais contradições e tendências históricas. O capítulo subsequente pretende situar Pretrovsky neste movimento, discutindo sobre os principais paradigmas referentes aos processos grupais com os quais ele debate, seguido de uma análise e síntese sobre as categorias teórico-metodológicas que fundamentam suas ideias. Por fim, será realizada uma primeira aproximação entre o enfoque grupal proposto e a prática escolar, buscando revelar limites e possibilidades de articulação com a pedagogia histórico crítica, a fim de proporcionar um norte para futuros estudos.

2 O ESTUDO DOS GRUPOS PELA PSICOLOGIA: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Neste capítulo buscaremos contextualizar historicamente o estudo sobre os processos grupais no bojo da psicologia social, refletindo algumas de suas transformações ao longo do século passado até os dias de hoje. Explicitaremos como sua origem e as mudanças paradigmáticas de suas proposições, relacionaram-se diretamente com as transformações ocorridas no modo de organização do trabalho na sociedade capitalista. Nossa intenção é dar luz às bases materiais pelas quais se gestaram os paradigmas (críticos e acrícos) presentes no estudo dos fenômenos grupais e que passaram a orientar a atuação dos psicólogos em diferentes áreas, podendo revelar, ao menos, alguns dos antagonismos da prática científica tensionados pelas contradições do capital. Essa tarefa é importante também, na medida em que as teorizações sobre os processos grupais formuladas por Petrovsky, estruturam-se (segundo a própria exposição do autor) mediante o embate com as concepções tradicionais da psicologia social e a necessidade concreta de superá-las em prol de uma concepção coletivista.

2.1 A “autonomia” da ciência psicológica e a subordinação da ciência ao capital

Diferente do que a ideologia dominante possa afirmar os avanços científicos nem sempre coadunaram com o desenvolvimento do capitalismo. A relação direta que o pensamento moderno burguês costuma estabelecer, de que a economia competitiva propicia naturalmente os avanços tecno-científicos para a humanidade é uma inverdade. Primeiro, porque não se trata de uma relação direta, nem natural, mas mediada por interesses econômicos, particulares do capital. Segundo, porque a humanidade não é o destinatário central do que se produz nesta relação. No campo das ciências psicológicas, esse ideário talvez assumia formas ainda mais traiçoeiras, uma vez que há décadas, principalmente a partir de meados do século XX, atribuiu-se à técnica psicológica caráter “humanitário”, de preocupação com as relações pessoais e o bem-estar dos indivíduos, como veremos adiante.

Segundo Braveman (1981), é apenas nas últimas décadas do século XIX que a ciência começa a ser incorporada de forma mais sistemática à produção industrial. É fato que o acúmulo científico dos séculos anteriores (XVI e XVII) foram decisivos para que a Revolução Industrial pudesse ocorrer, mas segundo o autor, tratava-se até então de uma relação “difusa”, na qual a ciência “formulava suas generalizações lado a lado com o desenvolvimento tecnológico ou em consequência dele.” (BRAVEMAN, 1981, p. 138). Portanto, não raro, os avanços científicos vinham a reboque do que era produzido no universo técnico do trabalho industrial. A título de

ilustração, traz o exemplo da máquina a vapor, demonstrando que sua criação contribuiu muito mais para as teorizações científicas sobre as propriedades do calor, do que estas ao seu surgimento.

Ainda segundo o autor a tradição científica das grandes potências industriais à época, como Inglaterra e Estados Unidos, era baseada em um “empirismo do senso comum”, ou seja, em tentativas experimentais de acerto e erro, aquém de uma educação científica, que permitisse o pensamento reflexivo e a pesquisa básica. Teria sido a Alemanha a precursora da incorporação efetiva da ciência às instituições capitalistas, sendo responsável pela primeira “simbiose” entre ciência e indústria e pelo fornecimento deste modelo aos demais países. O acúmulo filosófico e da ciência teórica de que gozavam os alemães, mesmo que sob o atraso de sua economia, foram decisivos para que a Alemanha despontasse ao final do século XIX como a principal representante da revolução Tecno-científica.

Por volta de 1870 o sistema universitário alemão podia gabar-se de considerável número de professor e lentes, especialmente nas ciências, que, favorecidos por cargas horárias leves e laboratórios bem equipados, podiam empreender pesquisa básica. [...] Os institutos politécnicos, que surgiram durante a década entre 1830 e 1840 como uma alternativa para a instrução universitária e que deveriam evoluir até os célebres Technische Hochschulen, atraíram estudantes de todas as partes do mundo. E o sistema de aprendizado, mais vigoroso que em qualquer parte, estava produzindo graus superiores de mecânica em grandes quantidades naquelas profissões exigidas pelas novas indústrias. (BRAVEMAN, 1981, p. 141)

É neste cenário que surge o primeiro laboratório experimental de psicologia do mundo, em 1879, fundado por Wilhelm Wundt (1832 – 1926) em Leipzig³. Este marco representa para muitos historiadores o surgimento da psicologia moderna e sua “autonomia” em relação à filosofia. É neste laboratório que se formam os pesquisadores Hugo Münsterberg (1863–1916) e Walter Dill Scott, reconhecidos pelo pioneirismo da aplicação da psicologia na indústria no início do século XX.

Os esforços de Münsterberg se dirigiam no sentido de transformar a psicologia industrial num instrumento para selecionar e aclimatar os trabalhadores à rotina da produção capitalista. Por seu turno, Walter Dill Scott desenvolvia

³ É preciso dizer que apesar de ser considerado o pai da psicologia experimental, Wundt também foi um importante percussor da psicologia social. Em sua obra “Psicologia dos povos”, preconiza-se por exemplo um método histórico, através do qual se pretende o estudo dos produtos sociais como os mitos, costumes, linguagem, estruturas políticas etc”. (RODRIGUES, 1980).

trabalho pioneiro com a utilização de testagem psicológica e consultoria a empresas, já no início do século. (YAMAMOTO, 1987, p. 21)

Podemos dizer que a “autonomia” da ciência psicológica edifica-se, justamente, quando a ciência de forma geral, passa progressivamente a ser subordinada ao capital. Diferentemente do que ocorreu no estágio manufatureiro do capitalismo, em que a força de trabalho foi remanejada, tornando o trabalho parcelar, e da mecanização no início da revolução industrial, em que as mudanças mais substanciais foram empregadas nos instrumentos de trabalho, na revolução tecno- científica das últimas décadas do século XIX, há uma transformação sobre abrangentes aspectos do modo de produção: “força de trabalho, instrumentos de trabalho, materiais de trabalho e os produtos do trabalho” (BRAVEMAN, 1981 p. 148). A própria ciência assume a forma de mercadoria e passa a atender as demandas mais imediatas do capital. Trata-se da transição da “ciência como uma propriedade social generalizada ocasional na produção e ciência como propriedade capitalista no pleno centro da produção” (BRAVEMAN, 1981, p. 138).⁴

A psicologia apresentou-se a partir daí, como corpo técnico-científico, capaz de contribuir para o aprimoramento do modo produção vigente, primeiro, pelo ajustamento das capacidades individuais às atividades da indústria, depois, pela regulação das relações interpessoais presentes nas empresas, como veremos.

2.2 A (re)organização do trabalho e as demandas do saber psicológico

A chamada “organização científica do trabalho” começou a vigorar no mundo industrial nas primeiras décadas do século XX. Sob os princípios do Taylorismo/Fordismo, estruturou-se um padrão produtivo

Com base no trabalho parcelar e fragmentado, na decomposição das tarefas, que reduzia a ação operária a um conjunto repetitivo de atividades[...]. Paralelamente à perda de destreza do labor operário anterior, esse processo de desantropomorfização do trabalho e sua conversão em apêndice da máquina-ferramenta dotavam o capital de maior intensidade na extração do sobre trabalho. (ANTUNES, 2006, p. 39)

⁴ É preciso compreender o caráter dialético deste processo: os avanços das forças produtivas inaugurados pela ordem burguesa implicaram significativas conquistas à universalidade do gênero humano, nas diversas esferas da vida coletiva (vide o surgimento da própria ciência). Por outro lado, a particularidade deste modo de produção sucede necessariamente em formas alienadas de trabalho e de sociabilidade, sem as quais o capital não pode sustentar-se.

A racionalização do trabalho nestes moldes implicou um maior controle, não apenas sobre o processo laboral, mas sobre o próprio trabalhador. Nascia a “gerência científica”, responsável por planejar e garantir a execução de normas e tarefas por parte do proletário, selecionar as formas de operacionalização mais eficientes para o trabalho (cada vez mais homogêneas) e imprimir o ritmo e tempo de sua realização. A vigília e controle minucioso sobre esses aspectos, nas mãos de um ou poucos indivíduos “especializados”, teve como efeito uma intensificação na divisão do trabalho intelectual e manual, usurpando do trabalhador as já escassas possibilidades de domínio sobre si e sobre a sua atividade. Segundo Dejours (1992, p. 38) a organização científica do trabalho:

não se limita a uma desapropriação do saber. Ela amordaça a liberdade de organização, de reorganização ou de adaptação do trabalho. Adaptação espontânea do trabalho ao homem que não esperou os especialistas para inscrever-se na tradição operária. Adaptação que, vê-se logo, exige uma atividade intelectual e cognitiva que será proibida pelo trabalho taylorizado.

Queremos lembrar, no entanto, que a relativa “vantagem” que o gerente possui em relação aos demais trabalhadores (como o lugar ocupado na hierarquia empresarial) não significa vantagem alguma em relação aos donos dos meios de produção⁵. O gerente é um trabalhador assalariado, que resulta das contradições engendradas pelo próprio sistema capitalista em seu estágio de mecanização. Como ilustra bem Yamamoto (1987 p. 120):

A mecanização, por seu turno, representa uma alteração na composição orgânica do Capital: um aumento do capital constante (pelo incremento da parte do valor-capital com caráter de capital fixo) em relação ao capital variável, trabalho vivo, única fonte de mais-valia. Uma vez que a produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, mas essencialmente produção de mais-valia, restam duas alternativas para o aumento do grau de exploração: o prolongamento da jornada de trabalho (mais-valia absoluta), que esbarra no movimento organizado dos operários, conforme registra a história, e a redução do tempo de trabalho necessário (mais-valia relativa).

É, portanto, pela necessidade de redução do tempo de trabalho necessário, a fim de garantir o lucro pela expropriação de mais-valia relativa, que se formaram as condições

⁵ Lembremos Gramsci “Os empresários – se não todos, pelo menos uma elite deles – devem possuir a capacidade de organizar a sociedade em geral, em todo o seu complexo organismo de serviços, inclusive no organismo estatal, em vista da necessidade de criar as condições mais favoráveis à expansão da própria classe; ou pelo menos, devem possuir a capacidade de escolher os “pressupostos” (empregados especializados) a quem confiar essa atividade organizativa das relações gerais exteriores à fábrica (1981, p. 7).

concretas para o desenvolvimento, não apenas da “gerência científica”, mas de diversos estudos, incluindo os de natureza psicológica.

Apesar das particularidades quanto aos métodos e teorizações psicológicas, é interessante o fato de que os primeiros estudos no ramo da psicologia industrial, tocados pelos já citados Hugo Münsterberg e Walter Dill Scott, mantiveram uma lógica muito semelhante à prática da gerência científica. Ambas as especialidades reproduziam um movimento de antecipação de quais seriam as melhores “combinações” possíveis para aumento da produtividade. No caso dos gerentes, pensava-se no arranjo do tempo e do espaço em relação às operacionalizações. Já para os pesquisadores, buscava-se antecipar a relação entre as “capacidades” dos indivíduos e suas tarefas. De acordo com Braveman (1981, p. 128):

A premissa da psicologia industrial era que, utilizando os testes de atitudes, era possível determinar com antecipação a adaptabilidade dos trabalhadores a vários empregos, pela classificação deles de acordo com graus de “inteligência”, “habilidade manual”, “propensão a acidentes”, e adaptação geral ao “perfil” desejado pela gerência [...].

O autor também aponta para o fato de que os testes psicológicos foram amplamente difundidos durante e pós a primeira guerra mundial. Yamamoto (1987, p. 23) relembra que desde o início do século XX “a classificação (mensuração e rotulação) dos indivíduos passa a se constituir em uma das principais atividades dos psicólogos [...]”. Assim, o caráter tecnicista da prática psicológica vai se constituindo e adaptando-se aos diversos campos da prática social: educação, saúde, trabalho, entre outros.

Antes da finalização deste subtópico, chamamos atenção para o seguinte fato: o capitalismo não se desfez dos conteúdos pragmáticos quando passou a incorporar, de forma sistematizada, o saber teórico-científico na produção. Se um primeiro momento, “tardou” em incluir a ciência ao seu circuito de geração de valor, em uma segunda ocasião, continuou a utilizar-se dos conteúdos pragmáticos, sem prejuízos.

Foram justamente estes conteúdos que continuaram a ser socializados entre a maioria da classe trabalhadora, visando a manutenção da produtividade, sem que se fizesse necessária a apropriação do saber teórico científico, pelo seu conjunto, pela totalidade destas pessoas. É necessário que o pragmatismo se mantenha vivo, neste caso, uma vez que possibilita a reprodução de determinada força de trabalho (por princípio, alienada).

2.3 O nascimento da psicossociologia: relações humanas e antagonismos empresariais

A subordinação da ciência ao capital e o respectivo atendimento do saber psicológico aos interesses empresariais não ocorreu de forma unilateral. É preciso ter em conta que as reconfigurações do sistema produtivo, implementadas pelo taylorismo/fordismo⁶, acirraram a luta de classes. A burocratização das relações sociais no trabalho, a hierarquização rígida entre dirigentes e dirigidos, a perda de espaços de socialização, de autonomia para gerir a própria atividade laboral, tornam-se objetos de insatisfação por parte do proletariado e manifestaram também um problema de ordem organizativa para a classe, na medida em que a criação de postos de trabalho gerenciais e burocráticos, representou também novas cisões entre os trabalhadores e destes em relação ao processo produtivo, por conseguinte, um aprofundamento dos processos de alienação e prejuízos sobre a capacidade de mobilização da classe. De acordo com Lapassade (1977, p. 47):

As organizações de trabalhadores são a imagem contrária e complementar das burocracias da produção. O operário parcelar, fim de um processo que começou com a manufatura, e não ontem, delega todos os poderes para defendê-lo, para representá-lo, para falar em seu nome à "porta vozes", a organizações que têm os seus membros permanentes, as suas burocracias. As decisões de luta são tomadas em aparelhos que escapam ao controle dos que os elegeram. [...] Um pouco mais tarde, a partir de 1917, esse debate se amplia, no interior do movimento marxista. A questão da burocracia torna-se um problema fundamental da organização e do poder.

Considere-se também que as novas exigências do modelo taylorista/fordista fazem com que o corpo apareça como principal ponto de impacto dos prejuízos do trabalho. “O esgotamento físico não concerne somente aos trabalhadores braçais, mas ao conjunto dos operários da produção de massa” (DEJOURS, 1992, p. 19). É preciso lembrar que a mobilização da classe trabalhadora ao longo do século XIX, ainda que por direitos muito básicos, implicou um acúmulo teórico-prático para a luta. Na França, por exemplo, Dejours

⁶ Segundo Antunes (2009, p. 38 - 39) “De maneira sintética, podemos indicar que o binômio taylorismo/fordismo, expressão dominante do sistema produtivo e de seu respectivo processo de trabalho, que vigorou na grande indústria, ao longo praticamente de todo século XX, sobretudo a partir da segunda década, baseava-se na produção em massa de mercadorias, que se estruturava a partir de uma produção mais homogeneizada e enormemente verticalizada [...] Uma linha rígida de produção articulava os diferentes trabalhos, tecendo vínculos entre as ações individuais das quais a esteira fazia as interligações, dando o ritmo e o tempo necessários para a realização das tarefas. Esse processo produtivo caracterizou-se, portanto, pela mescla da produção em série fordista com o cronômetro taylorista, além da vigência de uma separação nítida entre elaboração e execução. Para o capital, tratava-se de apropriar-se do *savoir-faire* do trabalho, “suprimindo” a dimensão intelectual do trabalho operário, que era transferida para as esferas da gerência científica. A atividade de trabalho reduzia-se a uma ação mecânica e repetitiva.”

(1992, p. 18) comenta que “O movimento operário tenta obter melhorias da relação saúde - trabalho e mudanças aplicáveis ao conjunto dos trabalhadores”. Segundo ele:

[...] salvar os corpos dos acidentes, prevenir as doenças profissionais e as intoxicações por produtos industriais, assegurar aos trabalhadores cuidados e tratamentos convenientes [...] esse é o eixo em torno do qual se desenvolvem as lutas na frente pela saúde”. (DEJOURS, 1992, p. 18)

Estas tensões na relação homem-trabalho, manifestaram-se inevitavelmente no campo das ciências humanas e sociais. A psicologia industrial passou por modificações significativas a partir da segunda década do século XX. Braveman (1981) revela que naquela época, os estudos até então conduzidos, derivados dos modelos psicométricos de Münsterberg e Scott, já haviam se mostrado insatisfatórios na prática. A inocuidade deles foi confirmada principalmente após os experimentos realizados por George Elton Mayo (1880-1949) em 1924, na companhia Western Electric, em Hawthorne - Chicago.

Mayo ficou conhecido por questionar as escolas tradicionais administrativas de Taylor e demais autores, tecendo críticas sobre os princípios filosóficos liberais que as subsidiaram e sobre a eficácia de seus métodos. Segundo Bertero (1968), o pesquisador opôs-se à concepção hobbesiana da natureza humana, contida nas escolas tradicionais, que compreendiam o homem como o lobo do homem: para estas, a organização empresarial deveria cumprir papel similar ao do Estado em suas instalações. O estabelecimento de estruturas formais e a rigidez hierárquico-burocrática justificavam-se pela necessidade de evitar a desorganização caótica inerente entre os indivíduos. Uma segunda tendência contraposta por Mayo, teria origem no liberalismo econômico de David Ricardo, especificamente na ideia de que o “indivíduo tentará obter o máximo de vantagens com os esforços utilizados, ou tentará obter as maiores vantagens com um mínimo de esforços” (BERTERO, 1968, p. 77). Neste sentido, a escola clássica compreendia que:

Os padrões de autoridade e os sistemas de incentivo deveriam ser cuidadosamente estudados e aplicados com grande rigidez porque os operários, agindo como maximizadores tentariam obter seus salários com o menor esforço possível, chegando ao ponto de tentar obter a respectiva compensação financeira sem nenhum trabalho. (BERTERO, 1968, p. 78)

Estes ideais seriam parcialmente questionados após Mayo iniciar seus experimentos em Hawthorne, com o objetivo de investigar alguns problemas relacionados à produtividade da empresa. Foram empregados diversos procedimentos para analisar a influência de possíveis

variáveis que pudessem estar afetando o desempenho dos trabalhadores: para tal, manipularam-se as condições materiais de trabalho, as compensações, os intervalos de descanso etc. Lapassade (1977) comenta que Mayo acompanhou por dois anos um grupo de operárias da companhia. Após o oferecimento de diversas concessões para o grupo, percebeu que o rendimento delas havia aumentado e que curiosamente havia se mantido alto, mesmo após a retirada das concessões e o retorno das condições iniciais de trabalho. A partir dessa experiência, Mayo teria se interessado por um novo fator: o grupo. As relações “informais” entre as operárias chamou sua atenção, pois desempenhavam um papel para além das relações formais estabelecidas pela empresa. Sucederam assim, outros experimentos que pudessem ajudar nas investigações sobre o fator grupal.

Mayo acreditou ter descoberto nas relações informais, especialmente no pequeno grupo, as condicionantes da ação grupal que tinha lugar na estrutura formal da organização. O pequeno grupo, enquanto oposição à estrutura formal, expressa no organograma e no manual de administração, repetia no ambiente da fábrica as funções desempenhadas socialmente por aquilo que o sociólogo chamaria de grupo primário. O que passava então a importar era o entendimento do pequeno grupo, de sua importância enquanto instrumento de satisfação de necessidades individuais, e de que como os recursos e energias latentes poderiam ser canalizadas pela administração para a consecução dos objetivos da organização formal. (BERTERO, 1968, p. 79)

Portanto, foi pela análise dos grupos de trabalho e o subsequente destaque das relações pessoais nos pequenos grupos que se pôde falar do nascimento de uma psicossociologia na indústria (LAPASSADE, 1977). Como consequência, diversos temas ganharam progressivamente a atenção da ciência psicológica e sociológica: a liderança, pressão grupal sobre o indivíduo, a democratização das relações, a motivação e a satisfação pessoal no grupo etc. Mayo, por exemplo, criticou a ideia tradicional de que a compensação financeira no trabalho atuaria como fator primordial da motivação e satisfação dos indivíduos e passou a considerar a “aceitação grupal” como o fator de maior importância para tal. Dessa maneira, o pequeno grupo converteu-se em “mediador” das relações indivíduo – organização e a conciliação de seus interesses com os das instituições capitalistas significou uma melhor adaptabilidade dos sujeitos e o aumento da produtividade. As intervenções propunham o ajustamento das relações sociais no interior da empresa, com treinos de habilidades sociais, estratégias de abordagem por parte dos dirigentes para com os subordinados, entre outros (BERTERO, 1968).

Por um lado, queremos destacar os avanços obtidos para os estudos psicológicos e sociológicos, na época. A própria tentativa de Mayo de superar alguns princípios da escola

clássica administrativa, permitiu o deslocamento de problemática que antes eram da ordem individual, para a ordem das relações grupais. Desenvolveram-se também estudos de caráter experimental e aplicado com os pequenos grupos, visando a “humanização” das relações de trabalho. A partir daí, desdobraram-se teorias e práticas, no que ficou conhecido como o "Human Relations Movement". Por outro lado, frisamos que isso não representou de maneira alguma a superação da condição de explorado do trabalhador, e nem das concepções ideológicas dominantes que o impeliam como força antagônica ao coletivo. Ao contornar a concepção hobbesiana, Mayo acabou por contrapor indivíduo e grupo, sutilmente, de modo que a relação possível entre eles se constitui pela subordinação (não necessariamente submissão) do primeiro ao segundo. Quer dizer, o autor reconheceu o papel do pequeno grupo na regulação de comportamentos, motivações e satisfações individuais, mas retirou do indivíduo o papel ativo na regulação das relações grupais. Assim, os antagonismos entre os pequenos grupos de trabalhadores e seus dirigentes continuaram insolúveis, apesar das “boas intenções” dos especialistas. A roupagem “solidária” e “humanitária” das teorias em voga se demonstraram por demais frágeis às intempéries do capital e precisaram ser continuamente remendadas, até os dias de hoje.

A alienação, o caráter impessoal dos vínculos interindividuais entre o dirigente e os subordinados, obriga aos monopolistas a estimular distintos programas de “melhoramento das relações humanas”, a tratar de manipular as simpatias, antipatias e estados anímicos dos subordinados, a inculcar ao trabalhador apreço pelo empresário ou executivo, a inventar a “paz de classes”, mas, na verdade, a explorar ao máximo aos trabalhadores, com gentileza e correção, e, como prescrevem os psicólogos, com ares de camarada, palmear o subordinado nas costas e felicitá-lo oportunamente o dia de seu aniversário. (PETROVSKY, 1984, p. 102)

Nesse sentido, consideramos sintética a colocação de Lapassade (1977, p. 54) ao dizer que a tarefa do psicossociólogo será de “modernizar a burocracia por uma terapêutica da rigidez burocrática, da impossibilidade de comunicação afetiva, da prática do trabalho comum”. A sociometria de J. L. Moreno e a dinâmica de grupos de K. Lewin, se incumbiram de tocar esta tarefa nas décadas sucedidas, ainda que suas teorias não se reduzam aos interesses corporativos e à Escola das relações humanas fundada por Mayo.

2.4 O grupo em destaque e o indivíduo na ordem do dia

Com efeito, os experimentos de Mayo foram um marco para a construção da psicologia social. Contudo, seria um equívoco atribuir a ele o interesse inaugural pelo estudo dos grupos humanos⁷. A obra “Psicologia das Massas”, de Le Bon⁸, publicada pela primeira vez em 1895, já propunha, por exemplo, temas sobre o comportamento dos grandes grupos. “Influenciado pelas pesquisas psiquiátricas francesas (Charcot), acentuou em particular a extrema sugestionabilidade e a histeria das massas, associadas a uma ausência patológica de inibições racionais” (ROSENFELD, 2019, p. 120).

Suas considerações serviram, mais tarde, de inspiração para Freud, no que pode ser visto em “Psicologia do Grupo e Análise do Ego”, publicado em 1921 e depois em “O mal-estar da civilização”, publicado em 1930. Sandoval, Dantas e Ansara apontam para o viés individualizante destes estudos, cujas premissas centrais estão relacionadas:

[...] à irracionalidade e à impulsividade dos processos grupais. Conforme Freud (1930), o pensamento das massas é infantil e ingênuo, quando comparado à inteligência e à crítica da mentalidade individual. [...] O autor argumenta que a censura contribui para domesticar as pulsões libidinais, garantindo, assim, a formação e a preservação da cultura. (SANDOVAL; DANTAS; ANSARA, 2014, p. 14)

Podemos dizer que o viés individualista comentado pelos referidos autores, não se dá pela ausência de trato com o grupo. “Le Bon reconhece claramente que o grupo é uma totalidade com características novas, que como tais, não decorrem da mera soma dos indivíduos” (ROSENFELD, 2019, p. 120). Porém, ao mesmo tempo em que as massas se destacaram como um objeto de reflexão, as qualidades do comportamento coletivo, ou do grupo enquanto “sujeito”, continuaram a ser compreendidas pelo prisma individual. Basta observar os atributos reservados aos grandes grupos: “histeria”, “pensamento infantil e ingênuo”, “irracionalidade”, entre outros. São todas características advindas do campo clínico e, portanto, centradas no estudo individual das psicopatologias. Talvez a maior ironia seja, inclusive, de que este é um fato teórico, por si, sintomático. Nesta perspectiva, reside um antagonismo entre grupo e

⁷ No campo da sociologia e da filosofia, Lapassade (1977) recorda Charles Fourier (1772 - 1837); Proudhon (1809 - 1895); o próprio Marx (1818 - 1883); os tecnocratas Saint Simon (1760 - 1825) e Auguste Comte (1798 - 1897), entre outros.

⁸ É preciso dizer que Le Bon atuou como um agente político em sua época, ideologicamente comprometido em desqualificar as massas para a participação política. Segundo Consolim (2014, p. 2) “o determinismo e o materialismo das análises de Le Bon, visaram estabelecer um amplo combate às pretensões de tradição democrática e das esquerdas, comprometidas com as ideias de mudança social e econômica, igualdade política, liberdade filosófica, solidariedade social e racionalidade psicológica”.

indivíduo: apesar de Freud considerar o papel dos grupos na preservação da cultura, os interesses entre esses dois polos: sujeito – sociedade, configuram-se, a priori, como antagônicos. Quer dizer, o desenvolvimento da cultura torna-se possível, não pela conquista coletiva das condições e meios necessários à liberdade dos indivíduos, mas pela capacidade que a sociedade tem em “barrá-los” ou “interditá-los”.

Neste mesmo período apareceram também os primeiros trabalhos grupais em psicoterapia. De acordo com Bechelli & Santos (2004) muitos dos atendimentos surgiram no campo ambulatorial, a partir da prática médica. Citam como precursor da modalidade o norte americano Joseph H. Pratt, que em 1905 prestou assistência a pacientes com tuberculose, objetivando uma reeducação emocional através de orientações e o compartilhamento das experiências pessoais entre os participantes. Também se referem à Marsh, que entre 1909 e 1912 promoveu espaços terapêuticos de reeducação e sociabilidade entre pacientes denominados “psiconeuróticos”. Há Burrow, que em 1925 adotou pela primeira vez o termo “análise em grupo”, trabalhando com “não neuróticos”, buscando enfatizar a interação entre os membros; Metzl que na década de 20 desenvolveu um método de aconselhamento em grupo para alcoólatras, entre outros. De fato, foi um período precioso que antecedeu a psicologia social, resultando um acúmulo de estudos sobre os processos psicoterapêuticos grupais e o início de sua sistematização.

Gradualmente, a estrutura do grupo passou a ser definida em relação a: número de participantes, frequência e duração da sessão e do tratamento, grupos homogêneo e heterogêneo, admissão ou não de novos participantes, emprego concomitante de psicoterapia individual, regras e preparo do paciente. (BEHELLI; SANTOS, 2004, p. 246)

No entanto, apesar dos estudos em questão trazerem o grupo para o primeiro plano, o objeto privilegiado de suas análises não deixou de ser o sujeito. O valor do grupo se encontrava justamente em seu caráter instrumental, como potencializador da “cura” terapêutica e maior engajamento dos indivíduos no tratamento.

É preciso lembrar que no fim do século XIX, a psiquiatria ampliou seu domínio para além da esfera hospitalar, na medida em que a mentalidade sobre a psicopatologia se delineou, de forma cada vez mais eficaz, pelo binômio normalidade – doença. O antigo “alienismo” proposto por Pinel (1745 – 1827) na França, no começo do mesmo século, alterou-se, abrindo espaço para tratamentos de cunho preventivo, não hospitalares. Se em um primeiro momento, com Pinel, a psiquiatria distinguiu “o louco” do restante da população excluída, instituindo um tratamento especializado (manicomial), e conferindo para este sujeito a possibilidade de “cura”

na virada do século, ela se voltou para os “degenerados” e ampliou o alcance de suas especialidades, sob a lógica da prevenção. Interessou-lhe o doente mental em potencial. O critério de anormalidade faz possível submeter toda uma camada de pessoas que não se enquadravam nem como “loucos”, nem como normais, aos mecanismos de controle psiquiátrico, que visavam em última instância, a “recuperação” e inserção dos indivíduos no sistema produtivo.

A psiquiatria amplia seu objeto, estabelecendo desde logo uma separação fundamental entre os degenerados e os 'verdadeiros' doentes mentais, e propõe para cada caso um tipo especial de assistência. Ao mesmo tempo que exige maior medicalização, no sentido da patologia clínica, para os 'verdadeiros' doentes mentais, sugere um tratamento especial de reeducação para os degenerados. Estes, uma vez diferenciados, devem ser agrupados em asilos especiais, onde possam ser recuperados para a vida em sociedade e para o trabalho, ao invés de ficarem sem nenhuma assistência, o que permite que consequências mais graves os tornem irrecuperáveis e perigosos. (PORTOCARRERO, 2002, p. 108)

A psiquiatria, ao estabelecer novas relações com o Estado, a família, a escola, as forças armadas, e demais instituições, não rompe, porém, com caráter disciplinador de sua prática, que continua pautada em uma reeducação moral, alinhada aos princípios liberais da época. É similar com o que vimos a respeito das modificações ocorridas no mundo do trabalho. As inovações técnicas no universo industrial não significaram a libertação do trabalhador de sua condição de explorado, e ainda que tenham engendrado novas contradições e brechas a serem aproveitadas, foram conduzidas pelos interesses do próprio capital. É como exemplifica Portocarrero (2002, p. 113):

É importante ressaltar que a prática psiquiátrica do século XX se baseia fundamentalmente na divisão da população em normais e anormais exatamente na época em que se incrementa no Brasil a concepção de população como força de trabalho, força produtiva. Tal força não pode ser perdida, mas deve, antes, ser normalizada, assistida, sendo os anormais considerados degenerados, que necessitam de tratamento especial para se transformarem em elementos úteis à sociedade.

Comenta Petrovski (1984) que já ao final dos anos 20 do século XX, houve um alto investimento por parte de setores industriais e militares em pesquisas visando o estudo de grupos. A Psicologia dos grupos se converte em um ramo fundamental na psicologia norte americana, inglesa, alemã, japonesa e francesa, onde surgem novos objetos de investigação experimental, como a coesão grupal, a correlação de seu tamanho com a eficácia produtiva, os

tipos de liderança, as relações de conformismo e inconformismo etc, Segundo o autor “inaugura-se a época do estudo da dinâmica de grupos”.

2.5 Os limites da democracia burguesa no estudo dos pequenos grupos

A partir dos anos 1930, todos estes objetos foram estudados segundo uma forte tendência à transposição dos conceitos das ciências naturais para o campo da psicologia – vez que estes conhecimentos representavam, sob a ótica do positivismo, o que supostamente haveria de mais progressista e desenvolvido. Para tal, recorria-se ao estudo de grupos com dimensões favoráveis à análise experimental, ou seja, que pudessem ser observados para quantificação de dados e manipulados pelo controle das variáveis. Os “pequenos grupos”, como ficaram conhecidos, eram ideias para isso e tornaram-se objeto de estudo nos EUA e na Europa Ocidental.

Kurt T. Lewin (1890 – 1947), foi um dos principais precursores desta linha. O psicólogo social, de origem alemã, foi acolhido em 1935 na universidade de Iowa, após deixar sua terra natal pela ameaça da expansão nazista. Antes disso, quando professor na universidade de Berlim, já vinha conduzindo estudos experimentais, pela perspectiva Gestaltista, a respeito de temas como associação, percepção, motivação, além de formular as primeiras considerações sobre sua “teoria de campo”. De acordo com Pasqualini, Martins e Euzébios Filho (2021, p. 164):

Em sua teoria de campo o comportamento de uma pessoa é explicado como função da particular situação de forças em seu espaço vital, entendido este como totalidade dos fatos que determinam o comportamento de um indivíduo em um determinado momento. Para elucidar, diante da totalidade de eventos possíveis, por que motivo este e unicamente este comportamento ocorre, Lewin defendia ser preciso considerar a estrutura do espaço de vida (psicologia topológica) e, também, examiná-lo dinamicamente, isto é, como campo de forças (psicologia vetorial). Destacamos duas ideias que se reapresentam em sua psicologia dos grupos: o comportamento é derivado da totalidade de fatos coexistentes e importa examinar o campo dinâmico atual e presente, analisando-se os sistemas de tensão que se produzem pelas forças em ação (atração, repulsa, coerção etc.).

Estes princípios, inspirados na física e no eletromagnetismo, segundo Lapassade (1977, p. 53), seriam transpostos mais tarde para as teorias da dinâmica de grupos, conduzidos nos EUA, por Lewin. Barreto (2010) aponta dois estudos decisivos neste sentido. O primeiro foi realizado em parceria com Ronald Lippitt, em 1938, no qual os autores analisaram os

comportamentos individuais, o “sentimento de nós” e de cooperação entre os membros de grupos experimentais, denominados democráticos e autocráticos:

Os resultados mostraram que nos grupos democráticos a originalidade dos indivíduos, o sentimento de nós e a cooperação entre seus membros são muito maiores que nos grupos cujo líder era autocrático. Nestes últimos, quando era necessário um trabalho cooperativo, os participantes se reuniam em subgrupos apenas quando lhes era dada a ordem pelo líder. Nos grupos democráticos, esta reunião era espontânea e durava o dobro do tempo que a dos grupos autocráticos. (BARRETO, 2010, p. 14)

O segundo, foi em colaboração com Lippit e White, e tratou de analisar comportamentos agressivos em “climas sociais criados experimentalmente”. O objetivo era compreender as influências da conduta do líder e da atmosfera grupal no comportamento do grupo e de seus membros a nível individual.

Foram criadas experimentalmente atmósferas democráticas, autocráticas e laissez faire grupos de crianças, nos quais se tentou assegurar uma comparabilidade inicial através de teste sociométrico, observações, escolaridade, entrevista com professores e com as próprias crianças, além de serem utilizadas as mesmas atividades coletivas e o mesmo ambiente físico.[...] Esse trabalho mostra como crianças de grupos cuja liderança era autocrática, que se mostravam bastante submissas a esse tipo de líder, reagiram agressivamente quando receberam um líder mais liberal. Ainda sob a liderança autocrática, em alguns momentos reagem agressivamente uns com os outros ou com o material de trabalho, mas sempre que surgia alguma dificuldade, apelavam para o líder em busca de solução. Sob a liderança laissez faire, os comportamentos agressivos entre os membros do grupo eram ainda mais intensos. (BARRETO, 2010, p. 15)

Não pretendemos nos aprofundar nos resultados destes estudos, mas chamamos atenção para os seguintes fatos:

- a) manipulados artificialmente, os pequenos grupos, não dependiam da atividade conjunta de seus membros ou das condições concretas da realidade social. Os participantes eram submetidos a tarefas com materiais pretensamente “neutros” e tinham que desempenhar funções e operações de caráter mecânico, organizadas e designadas pelos pesquisadores. A intenção era descobrir regularidades entre o grupo e seus integrantes, que pudessem fornecer explicações a respeito do funcionamento geral de quaisquer grupos na sociedade (PETROVSKY, 1984, 1986);

- b) houve importantes contribuições ao se tentar compreender os grupos em sua dinâmica, enquanto conjunto de forças. Isso conferiu aos fenômenos grupais caráter de totalidade e movimento⁹ (ainda que de forma limitada);
- c) ao conceber, porém, os pequenos grupos como “entidades análogas à sociedade” (PETROVSKY, 1984, p. 20), identificou-se, mecanicamente, as particularidades de suas dinâmicas com a totalidade da realidade social, perdendo-se de vista, assim, as mediações que operam entre indivíduo, grupo e sociedade, e que se fundam sobre necessidades históricas, materiais.

Queremos dizer também, que apesar da pretensa neutralidade dos experimentos, o conteúdo das considerações sobre atmosferas grupais, as relações de liderança e subordinação, refletiam concepções político-ideológicas de governabilidade e projeto societário, basta observar as atribuições utilizadas: “autocráticas”, “democráticas”, de tipo “laissez faire”. Vale lembrar que após a primeira guerra mundial as nações testemunharam a ascensão progressiva de organizações fascistas e regimes totalitários em diversos lugares da Europa. De 30 em diante, principalmente após estourar a segunda guerra, observou-se um investimento por parte dos países aliados em pesquisas aplicadas neste ramo da psicologia. Interessava-lhes o desenvolvimento de métodos científicos que pudessem auxiliar tanto na produtividade (devido ao período de forte depressão econômica mundial), quanto na difusão dos princípios democráticos ocidentais (BARRETO, 2010). Segundo Martin e Schuhli (2021, p. 76) “é no contexto pós-Segunda Guerra Mundial que as abordagens grupais de terapia se multiplicam e os grupos vão sendo tomados como espaço tático para dar respostas a vários dos problemas gerados pelo capitalismo”. Os autores citam, por exemplo, a fundação do “Centro de pesquisa e dinâmica de grupo”, em 45, nos EUA, de onde derivaram “estudos sobre os estilos de liderança e a preocupação com o fenômeno do conformismo, da subordinação e da mudança de atitudes” (MARTIN; SCHUHLI, 2021, p. 76).

Em consequência disso, é preciso ter em vista que os experimentos acerca destes fenômenos se estruturavam a partir de pressupostos e valores ligados aos princípios democráticos burgueses. Ao tratar do fenômeno do inconformismo, por exemplo, Petrovsky (1984) denuncia que os estudos na época partiam sempre de uma falsa alternativa: ou os indivíduos conformavam-se aos interesses da maioria, ou o negavam. Indivíduo e grupo eram tratados, portanto, como forças antagônicas, que se encontravam em constante disputa. O

⁹ Lepassade (1977, p. 53) alerta inclusive, que ao final de sua vida “Lewin, depois de ter estudado o campo psicológico (do indivíduo), e, depois, o campo do grupo, abordava em sua prática e em sua teoria os problemas do campo social”.

equilíbrio destas forças não significava, no entanto, a superação da própria condição antagônica, mas decorria de seu ajuste, que poderia ser manipulado, em tese, pelo saber científico. Por isso, os pequenos grupos e estilos de lideranças, caracterizados como “democráticos” e que eram defendidos enquanto modelos a serem reproduzidos nas empresas e instituições, não se apresentavam como uma ameaça aos interesses do capital. Pelo contrário, representavam novas possibilidades de camuflar as verdadeiras contradições da sociedade de classes.

Duas perspectivas no interior da Psicologia Social se distinguiram com mais evidência a partir daí: a psicológica e a sociológica. A primeira, divulgada, em grande parte por pesquisadores norte-americanos, foi a que predominou no ocidente, com enfoque nos processos cognitivos individuais, a partir dos quais se buscou analisar os comportamentos do sujeito diante dos contextos sociais (RODRIGUES; LIMA, 2016). Já, os psicólogos da segunda, por sua vez, de maioria europeia, tenderam a privilegiar a análise de fenômenos emergentes dos diferentes grupos e sociedades, sob uma perspectiva mais ampla e sociológica (FERREIRA, 2010). Na década de 50, segundo Lane (2017, p. 11):

Se iniciam sistematizações em termos de psicologia social, dentro de duas tendências predominantes: uma, na tradição pragmática dos Estados Unidos, visando alterar e/ou criar atitudes, interferir nas relações grupais para harmonizá-las e assim garantir a produtividade do grupo [...]. A outra tendência, que também procura conhecimentos que evitem novas catástrofes mundiais, segue a tradição filosófica europeia, com raízes na fenomenologia, buscando modelos científicos totalizantes, como Lewin e sua teoria de campo.

De forma geral, pode-se dizer que a Psicologia Social dos pequenos grupos, a partir da segunda década do século XX até os anos 1960, possui três principais características:

- 1) a primeira, foi a representação do grupo enquanto um conjunto de indivíduos unidos mecanicamente, pelo tempo e espaço compartilhados, por interações diretas: sujeito – sujeito. As dinâmicas destas interações, inspiradas pelos princípios da física, se reduziram à dimensão emocional- comunicativa, ao revelar relações mensuráveis de aproximação ou distanciamento entre membros, que eram traduzidos por sentimento de simpatia, rejeição etc.;
- 2) houve uma predominância de investigações experimentais, laboratoriais, utilizando de grupos artificiais e materiais não significativos. Os dados sobre as regularidades dos fenômenos grupais, manifestas nestas particularidades, eram considerados passíveis de generalização para realidades mais amplas;

- 3) no assalto ideológico dessas concepções, “grupo” e “indivíduo” apareciam como forças antagônicas. Coube à psicologia social, portanto, a tarefa de conciliá-las da “melhor” maneira possível.

2.6 As crises da psicologia social

As décadas de 1960 e 1970 são marcadas, correspondentemente na Europa Ocidental e na América Latina, pelo que muitos autores chamaram de crise da Psicologia Social: a perspectiva teórico-metodológica hegemônica até esse período foi a vertente individualista e positivista de ciência, como pudemos ver. Os norte-americanos foram responsáveis pela ampla difusão do modelo cognitivo experimental (principal representante da Psicologia social psicológica), no período pós segunda guerra (SILVA, 2019). As críticas sobre esse modelo começaram na Europa pela denúncia ao individualismo, à ênfase laboratorial, a falta de compromisso ético e pelo afastamento dos problemas sociais de ordem política e econômica da realidade (FERREIRA, 2010). Destacamos a escola de Frankfurt como uma das primeiras a realizar tais críticas, ao discutir a “psicologia da política e do comportamento político a partir da articulação entre psicanálise e o materialismo histórico-dialético” (SANDOVAL; DANTAS; ANSARA, 2014, p. 14). Destaque também para a tradição psicanalítica francesa, que nas palavras de Lane (2017, p. 11) fez uma “crítica à psicologia social norte-americana como uma ciência ideológica, reprodutora dos interesses da classe dominante, e produto de condições históricas específicas”.

Na América Latina, houve igualmente uma efervescência entre os psicólogos de diversos países, em vista de superar os modelos até então predominantes no continente, fosse o pragmatismo norte americano ou a visão abrangente, tipicamente europeia, de um homem abstrato (LANE, 2017). As críticas giraram em torno do teor individualista da psicologia tradicional e sua incapacidade em dar conta da complexa realidade latino-americana, que foi historicamente marcada pelo colonialismo, por uma modernização tardia, pela explosão de regimes totalitários e por uma dependência econômica em relação aos países imperialistas (LACERDA, 2013). Este conjunto de esforços, responsável por congrega críticas, alternativas teórico metodológicas e afirmar o compromisso ético político da profissão para com a população, deu origem ao que ficou conhecido por “Psicologia Crítica”.

Yamamoto (1987) sugere que a crise da Psicologia brasileira contou com o surgimento de duas tendências: a primeira delas, a “psicologia alternativa”, reunia, de forma geral, dois grupos: um com “alternativas” que se apresentavam como inovadoras, mas que “nada alternavam”, pois mantinham caráter assistencialista e adaptativo de atuação; e outro que refletia sobre o compromisso social da psicologia e a necessidade de mudar os espaços de atuação profissional, atendendo as populações mais pobres e operando em processos de educação popular e conscientização.

Já a segunda tendência, a chamada “contra psicologia”, seria aquela disposta a uma reconstrução teórica radical da psicologia, de forma a denunciar os problemas estruturais do capital e a intrínseca relação que a psicologia vinha estabelecendo em favor dos interesses da elite dominante.¹⁰

Pode-se dizer que uma das grandes contribuições desta última vertente, vem do pensamento de Silva Lane (1933 – 2006). A autora foi uma das principais responsáveis pela articulação entre o marxismo e a psicologia na América latina, ajudando na divulgação de materiais oriundos da tradição russa, como a abordagem da psicologia histórico-cultural, ao trazer para o debate pensadores como Vygotsky, Luria e Leontiev. Assim, contribuiu para

[...] introduzir uma reflexão sobre a necessidade de novas categorias que dão conta do caráter histórico e social do homem, discutir contribuições do materialismo histórico para a psicologia, ressignificar as categorias atividade, consciência e identidade na psicologia social, apontar para o caráter adaptacionista da psicologia social norte-americana e levantar a necessidade de uma psicologia voltada para intervenções comunitárias. (LACERDA, 2013, p. 243)

Lane (2017) partilhou importantes ferramentas teórico – metodológicas que permitiram vislumbrar a superação da falsa dicotomia indivíduo x grupo, tão divulgada pela psicologia norte-americana, ao compreender um “social” que “pudesse ir além de uma variável independente para um social que refletisse a mediação da própria natureza psicológica humana” (BONFIM; PACHECO; PETROLA, 2022, p. 20).

¹⁰ Segundo Lacerda (2013 p. 229) “hoje é possível encontrar na psicologia brasileira não somente críticas à psicologia, mas complexas elaborações teóricas que tentam se apresentar como alternativa teórica positiva às correntes que constituem a psicologia dominante”. O autor sugere, então, que as diferenças entre as duas vertentes apontadas por Yamamoto (1987) possam ser pouco esclarecedoras atualmente, optando pelo termo de cunho mais genérico: “Psicologia Crítica”. Para nós, isso não significa o desaparecimento das “falsas alternativas”, mas indica o abrandamento dos critérios utilizados pelas novas teorias ao se definir o que é um conteúdo crítico e uma prática transformadora.

A autora esclarece que, para conhecer um grupo, é preciso considerar sua inserção na sociedade, assimilando suas determinações econômicas, ideológicas e institucionais, assim como é necessário compreender que o grupo só pode ser conhecido em relação a um processo histórico.

O que se colocou em questão, portanto, quanto às aproximações da psicologia social com o método do materialismo histórico-dialético, foram as possibilidades de compreender o indivíduo como um ser concreto e as relações grupais como manifestações de uma totalidade histórico social. Sob esta perspectiva, as relações entre indivíduo – grupo - sociedade, se engendram pela atividade dos sujeitos em direção à satisfação de suas necessidades históricas. Recupera-se o sujeito enquanto produto e produtor da realidade social, cujas relações são mediadas ideologicamente, por instituições e papéis sociais (LANE, 2017).

A consciência da reprodução ideológica inerente aos papéis socialmente definidos permite aos indivíduos no grupo superarem suas individualidades e se conscientizarem das condições históricas comuns aos membros do grupo, levando-os a um processo de identificação e de atividades conjuntas que caracterizam o grupo como unidade. Este processo pode ocorrer individualmente e constataríamos o desenvolvimento de uma consciência de si idêntica à consciência social. Na medida em que o processo é grupal, ou seja ocorre com todos os membros, ele tende a caracterizar o desenvolvimento de uma consciência de classe, quando o grupo se percebe inserido no processo de produção material de sua vida e percebe as contradições geradas historicamente, levando-o a atividades que visam à superação das contradições presentes no seu cotidiano, torna-se um grupo – sujeito da transformação histórico – social. (LANE , 2017, p. 17)

Assim, a década de 80 é marcada pela ascensão de uma Psicologia Social crítica, comprometida em desvelar os mecanismos ideológicos de alienação do povo latino-americano e em atuar junto às comunidades para a construção de uma práxis libertadora. Foi o que propôs Ignacio Martín Baró (1942 – 1989), outro importante autor da época, ao pensar uma “psicologia da libertação”. Segundo Lacerda (2014, p. 38), as principais tarefas desta psicologia se constituíram em:

- a) recuperar a memória histórica – descobrir pela reconstrução da memória coletiva elementos do passado que foram eficazes para a defesa de interesses das classes exploradas e para processos de luta e conscientização
- b) desideologizar o senso comum e a vida cotidiana – desnaturalizando e desvelando o que há de enganoso e alienador na experiência cotidiana das massas e;
- c) potencialização das virtudes populares – contribuir em processos de construção de novas identidades sociais resgatando e potencializando o conjunto de experiências virtuosas que sobrevivem entre os setores populares.

Norteados por tais objetivos, Baró também buscou formular e sistematizar um modelo explicativo sobre os processos grupais. Crítico aos estudos tradicionais a respeito dos pequenos grupos, o autor denuncia o caráter ideológico por detrás dos modelos experimentais na época, evidenciando seus limites e trazendo a necessidade de que a psicologia social crítica desenvolvesse uma concepção de grupo baseada na lógica dialética. Os três parâmetros centrais para compreensão dos processos grupais, formulados pelo autor: Identidade, poder e atividade, forneceram condições para apreender o grupo em seus movimentos, contradições e totalidade. Segundo Fernandez (2015, p. 76):

Martín - Baró (1989) enfatiza a necessidade da elaboração de uma teoria psicossocial e dialética dos grupos humanos que apresente três condições primordiais: a) considerar a realidade social e não restringir a análise grupal às características pessoais dos membros, ou seja, captar dialeticamente as particularidades dos grupos como resultante de uma totalidade das singularidades; b) Contemplar a investigação desde os grupos pequenos aos grupos maiores, estabelecendo diretrizes que permitam uma tipologia grupal coerente com a realidade sócio - histórica; c) Dimensionar o caráter histórico e concreto do grupo, considerando que grupos aparentemente semelhantes podem ser diferentes na essência, assim como grupos distintos na imediaticidade podem ter pontos de unidade tácitos.

As categorias teóricas formuladas pelo autor, buscam satisfazer estas necessidades. A tipologia dos grupos em primários, funcionais e estruturais, os três parâmetros já citados acima, fazem todos parte de um sistema teórico conceitual que se funda na prática e nas necessidades concretas dos grupos humanos e que passou a integrar o guarda-chuva teórico da psicologia crítica.

2.7 Transição para tempos atuais

Se por um lado a psicologia brasileira esteve historicamente comprometida com os interesses da classe burguesa, contribuindo com práticas higienistas, excludentes, de controle e dominação da população (BOCK, 2002), por outro, tentou buscar sua “redenção”, notadamente em 70, intensificando sua aproximação com as comunidades, os movimentos sociais e a classe trabalhadora, pelo que se inaugurou como “Psicologia Social Comunitária”. Lacerda (2013) e Quintal (2016) citam alguns fatores que contribuíram para este cenário, como a desmoralização

do regime militar, o ressurgimento do movimento estudantil e operário, a insatisfação da categoria de psicólogos com o caráter normativo da profissão e sua falta de reconhecimento etc.

Os trabalhos comunitários agregavam uma série de profissionais, desde médicos, nos centros comunitários de saúde mental, até assistentes sociais, psicólogos e educadores preocupados com a conscientização e alfabetização da população. No início, as práticas ocorriam de forma mais dispersa e assistemática, apresentando uma mistura de tendências: com caráter assistencialista e preventivo, mas também de cunho educativo (sob forte influência freireana). Lane (2010) comenta sobre o caráter fragmentado das práticas psicológicas na época, marcadas ainda pelo tecnicismo de seus campos particulares: educação, terapia, política. Ao comentar, por exemplo, sobre o Primeiro Encontro Regional de Psicologia na Comunidade, ocorrido na cidade de São Paulo, em 1981, diz que as diferentes idéias eram ainda “discutidas em torno de técnicas ao invés de considerarem a natureza do psiquismo humano e a natureza do indivíduo que interage com os outros” (LANE, 2010, p. 22).

A psicologia social se fortaleceu e conquistou novos espaços, a começar por compor o movimento de trabalhadores da saúde, em especial na luta antimanicomial, em meados dos anos 80. Segundo Martin e Shuhli (2021, p. 68) O novo modelo de atenção psicossocial, em contraposição ao modelo biomédico tradicional, propôs uma reorganização das ações em saúde e dos serviços que fosse

necessariamente vinculada a uma revisão do conceito de doença mental; à articulação das ações junto aos territórios de vida dos sujeitos atendidos; à ampliação das ações para além dos serviços, reconfigurando as relações da sociedade com a loucura; à participação social de usuários, familiares e sociedade, com possibilidades reais de escolha e influência nas políticas. (MARTIN e SCHUHLLI, 2021 p. 68)

As preocupações em torno dos grupos, tanto nas comunidades como nas instituições, referiam-se à cooperação e auto-organização. Lane (2010) comenta, por exemplo, que no Segundo Encontro Regional de Psicologia na Comunidade (1988), em Belo Horizonte, houve uma grande ênfase às técnicas de dinâmicas de grupo em função de intervenções que objetivassem a organização popular.

No entanto, este processo de alargamento da psicologia social e de politização da sua práxis, não ocorreu de forma linear e distensa. A década de 90 foi marcada pela implementação de uma agenda neoliberal, sob as formações recentes da nova república. As políticas sociais firmaram-se pelo amplo financiamento do terceiro setor, colocando-o como agente mediador do poder público e da sociedade civil, através de ongs e entidades filantrópicas (no fundo,

representantes do setor privado). Instaurou-se, assim, uma responsabilidade sobre estas instituições e sobre a própria população, quanto ao cumprimento de deveres cívicos e a garantia de direitos (tendência que se manteve nos governos petistas no século XXI).

Como tal, a própria agenda se adapta às conjunturas nacionais específicas nas quais se implanta. A agenda consiste, basicamente, da contração da emissão monetária, da elevação das taxas de juros, da diminuição da taxa sobre os altos rendimentos, da abolição de controles sobre os fluxos financeiros, da criação de níveis massivos de desemprego, do controle e repressão do movimento sindical, do corte dos gastos sociais pela desmontagem dos serviços públicos e um amplo programa de privatizações, tendo como premissas fundamentais o estabelecimento do mercado como instância mediadora e um “Estado mínimo”. (YAMAMOTO; OLIVEIRA, 2010, p. 11)

Testemunhou-se um processo de descentralização dos serviços e a implementação de políticas sociais focalizadas, que iam na contramão dos princípios da universalização defendidos na nova constituição. No caso da psicologia social, sua institucionalização ocorreu primeiro nas equipes mínimas de saúde mental em unidades ambulatoriais pertencentes na época às Ações Integradas de Saúde (AIS), depois na assistência, a partir de uma perspectiva de caridade, voluntarismo e responsabilidade civil (OLIVEIRA; YAMAMOTO, 2010). Quintal (2015, 2016) comenta uma progressiva substituição dos modelos de participação política por modelos de participação cívica, nos quais, tanto profissionais, quanto a população, passaram a cumprir papéis individuais e funções bem definidas, em nome do funcionamento harmônico dos serviços e da defesa de direitos. Em consequência disso, passou-se a atribuir a estes profissionais uma função de "auxílio" à comunidade, cabendo-lhes organizar a população em torno de relações formais e burocráticas, oriundas da institucionalidade, o que ocasionou o resgate de uma perspectiva assistencialista e clientelista dos serviços (DA SILVA, 2013; OLIVEIRA; YAMAMOTO, 2010).

Já Lacerda (2013), chama a atenção para um equivocado entendimento por parte dos profissionais da psicologia sobre esse período de abertura de serviços. Comenta que muitos deles acabaram por identificar o aumento de oferta dos "serviços psi" com a afirmação do compromisso social por parte das políticas públicas e da própria categoria, sem compreenderem, no entanto, que também se tratou da formação de um novo contingente de trabalhadores assalariados à serviço dos projetos do capital. O autor aponta também, para um outro fato, ao indicar que as vertentes críticas da psicologia passaram a abrigar, progressivamente, um vasto campo de conhecimentos:

a atualidade é marcada por uma enorme pluralidade, com produções influenciadas pelas mais diversas correntes: análise institucional francesa; arqueologia e genealogia foucaultiana; teoria social e psicanálise lacaniana; teoria crítica da escola de Frankfurt; psicologia histórico-cultural e teoria da atividade; psicologia da libertação; antipsiquiatria e outros. (Lacerda, 2013, p. 237)

A Psicologia Crítica veio a se caracterizar, portanto, por um determinado ecletismo, que exige atenção. É preciso que se mantenha a crítica sobre o próprio movimento crítico, de forma a elucidar os pontos que unem tais teorias e aqueles que as diferenciam radicalmente. Não se trata de um exercício reflexivo - contemplativo, mas de uma necessidade histórica que a própria Psicologia Crítica assumiu de transformar a realidade social. É preciso que tamanho ecletismo seja confrontado, ao questionar estas diferentes teorias, em termos do que significa “transformação social” para elas e o quais são suas propostas metodológicas para concretizá-la.

Tudo isso influi sobre a prática psicológica que se desenvolve na atualidade. A crítica e a denúncia formal das desigualdades sociais passam a se apresentar como suficientes para a caracterização de uma suposta prática (psicológica) emancipatória. (Re)estabelecem-se falsos antagonismos entre os profissionais e a população, como por exemplo, a noção de “horizontalidade”, que por vezes assume um caráter extremamente abstrato, e que impede o profissional de realizar intervenções mais pontuais, ou de propor atividades de cunho “declaradamente” político, correndo o risco de “passar por cima da dinâmica própria do grupo” ou das normas institucionais. Nesta direção, Quintal (2016) e Lacerda (2013) problematizam algumas categorias teóricas que têm sido amplamente utilizadas pela psicologia, como é o caso da “subjetividade”. Eles apontam para os riscos de psicologização dos fenômenos sociais, a limitação do trabalho com grupos centrado em relatos de experiências pessoais dos participantes, além da adequabilidade dos sujeitos às condições de existência precárias decorrentes do período de acumulação flexível do capitalismo, representando-os como fluídos e fragmentados.

É preciso lutar para que o papel do psicólogo no trabalho com grupos, não venha a reproduzir o paradigma tradicional clínico, individual, no qual o psicólogo se torna um auxiliar no processo de autodescoberta do sujeito. Isso é sintoma de uma psicologia que pode até contemplar um horizonte crítico e que deseja se compromissar politicamente, mas que não possui, muitas vezes, em suas próprias bases epistemológicas, o material necessário. São abordagens que sofrem para fugir das armadilhas ideológicas mais refinadas do neoliberalismo, por não conseguirem estabelecer um horizonte verdadeiramente revolucionário e muito menos

uma estrutura grupal que deva ser o "ponto de chegada" para suas ações, assim como é o Coletivo (PETROVSKY, 1984, 1986).

Diante de todo o exposto, retoma-se aqui a problemática colocada na introdução desta dissertação: Como pensar um enfoque grupal, alinhado aos preceitos da psicologia histórico-cultural? Psicologia esta que se guia objetivamente pelo materialismo histórico-dialético, que possui particularidades quanto à concepção que têm de mundo e de desenvolvimento humano e que, portanto, não pode se confundir sob o extenso guarda-chuva das teorias críticas. Como pensar nos processos grupais e ao mesmo tempo conservar o princípio da mediação pela atividade objetual, de Vygotsky, Leontiev e demais colaboradores? Acreditamos que um autor que pode ajudar a avançar com estas questões é o já mencionado Arthur Vladimirovich Petrovsky, de quem se falará no próximo capítulo.

3 O ESTUDO DOS PROCESSOS GRUPAIS EM ARTHUR VLADIMIROVICH PETROVSKY

Como já mencionado, a principal obra selecionada para os objetivos desta dissertação foi o livro "Personalidade, Actividade y Colectividad" (PETROVSKY, 1984). Seu conteúdo sintetiza explicações e discussões a respeito das bases teórico-metodológicas da concepção estratométrica, cujo enfoque permite a análise e comparação de diferentes níveis de desenvolvimento grupal.

Uma vastidão de temas, tradicionalmente abordados pela psicologia social, como a coesão, liderança, altruísmo etc. serviram de terreno para as críticas de Petrovsky a respeito das teorias psicossociológicas no século XX, que tinham o "pequeno grupo" como objeto principal de suas investigações. Ao travar embates com autores norte-americanos e europeus, Petrovsky buscou revelar não só o caráter ideológico de tais proposições, mas também suas fragilidades metodológicas.

Em suas obras encontram-se não apenas concepções teóricas radicalmente diferentes (e opostas) aos modelos hegemônicos, mas também alternativas empíricas aos seus métodos de pesquisa, conduzidas pelo coletivo científico com o qual trabalhou. Vale dizer, no entanto, que muitas das referências citadas pelo autor encontram-se sem tradução e parte dos procedimentos são descritos de forma breve, carecendo de mais estudos.¹¹

Isso não oferece, porém, maiores prejuízos para os objetivos desta pesquisa. Se por um lado os resultados dos experimentos a que chegaram os autores serviram em grande parte para

¹¹ Alguns dos experimentos citados podem ser encontrados com maior riqueza de detalhes na obra "teoria psicológica do coletivo". Ressalta-se, porém, a necessidade de outros materiais.

o contínuo desenvolvimento da concepção estratométrica, por outro, o que se apresenta como primordial para este trabalho é o fundamento geral da teoria em questão, que é o *princípio da atividade*.

Do nosso ponto de vista, o sentido teórico fundamental da concepção que estamos analisando reside *em estender o princípio da atividade, que forma a ligação central da concepção psicológica geral marxista acerca do homem, ao terreno da psicologia social*. À consequência disso, a teoria psicossociológica adquire novas possibilidades na confrontação metodológica com a psicologia tradicional e, ao introduzir a categoria de atividade na investigação psicológica, permite modificar a estrutura conceitual do conhecimento psicossociológico. (PETROVSKY, 1984, p. 61)

Justamente, interessa aos objetivos desta pesquisa conhecer, antes de tudo, como se articulam as categorias teóricas deste “novo” enfoque grupal, com uma *concepção psicológica geral marxista acerca do homem*, e que se apoia, portanto, no materialismo dialético.

Para fins expositivos, foram pensados três tópicos que sintetizam de antemão algumas premissas básicas da obra estudada, pelos quais se inicia este capítulo: I) embates metodológicos – a psicologia social soviética e a psicologia social tradicional; II) a concepção estratométrica; e III) a categoria da atividade no estudo sociopsicológico. Em um último tópico, serão apresentados brevemente alguns dos principais processos grupais que o autor identifica como sendo particulares aos coletivos, como a identificação coletivista; referencialidade e unidade valorativa objetiva, tendo-se como expectativa cumprir com parte dos objetivos já anunciados, em especial a identificação e sistematização das principais categorias teóricas do enfoque estratométrico vinculadas ao método dialético e dos principais fenômenos e processos grupais tratados na obra.

3.1 Embates teórico-metodológicos: a psicologia social soviética e a psicologia social tradicional

Para aclarar os embates metodológicos entre a psicologia social tradicional e a psicologia social soviética, é necessário, antes, destacar o mote geral a partir do qual estes conjuntos teóricos divergem: *a relação entre “personalidade” e “grupo”*. Desta, desdobraram-se diferentes noções sobre como se estabelecem e se mantêm os vínculos pessoais entre os indivíduos de um grupo, sobre a qualidade de forças e influências que operam entre eles, a natureza dos processos comunicativos etc.

Pode-se dizer que Petrovsky (1984, 1986) abordou essa problemática a partir de três aspectos principais, que se encontram intervenculados em suas obras: pelo *caráter histórico*, ao apresentar como os campos da psicologia social (soviético e capitalista) se desenvolveram em conformidade com as necessidades concretas das respectivas sociedades; pelo seu *caráter ideológico*, ao denunciar as equivocadas problemáticas e os falsos antagonismos impostos pela psicologia social tradicional a respeito da relação entre “personalidade” e “grupo; e por fim, *metodológico*, ao demonstrar como diferentes concepções teóricas implicaram – impreterivelmente - uma (in)devida apreensão destes objetos, ou seja, da personalidade e dos grupos sociais, no âmbito da investigação sociopsicológica.

Petrovsky (1984, 1986) nos fornece uma perspectiva histórica a respeito das aspirações da psicologia soviética após a grande revolução de 1917. Havia necessidade de se estruturar uma psicologia que pudesse se contrapor às tendências do idealismo burguês e às interpretações individualistas e subjetivista dos fenômenos sociais e psicológicos. Nas palavras do autor: “Naquele momento, aos psicólogos interessava o homem histórico, concreto e cheio de vida, a muitos não satisfazia o estudo do homem em geral, visto fora do tempo e espaço” (PETROVSKY, 1986, p. 10). A década de 1920 teria sido marcada pelo esforço de diversos pesquisadores nesta direção e, ao mesmo tempo, pelo inerente surgimento de desafios que se colocavam desde a revisão das bases epistemológicas das teorias, até a escolha mais adequada dos procedimentos experimentais.

Petrovsky (1986) explica que a psicologia social ainda havia começado a se estruturar enquanto uma disciplina específica no contexto soviético. Por um lado, pode-se dizer que houve uma ampliação dos enfoques investigativos: buscou-se, por exemplo, esclarecer os nexos que uniam os fenômenos de ordem sociológica e psicológica, descobrir as leis universais que regiam as relações entre indivíduo e sociedade, entre personalidade e coletivo etc. Por outro lado, encarou-se a debilidade metodológica de grande parte das teorias, que por muitas vezes (ainda que de aspirações marxistas), limitavam-se ao materialismo mecanicista.

Foi o caso da reflexologia, que segundo Petrovsky (1986) predominou entre as investigações durante a década de 20. O autor menciona a tendência à “reflexologia coletiva, por exemplo, que se dedicou a explicar o funcionamento das massas a partir de leis naturais das físicas¹², comenta também sobre as concepções biologicistas, cujas tentativas foram de

¹² A este respeito, Petrovsky (1986, p. 11) menciona o texto de V. M. Bejterev “Acerca das leis fundamentais do mundo ante uma análise objetiva da atividade correlativa do homem e de sua via social desde o ponto de vista da reflexologia”, encontrado em “Questões do estudo e a educação da personalidade”, 1921 (em russo).

aplicação das noções biológicas às ciências sociais, além de recobrar os esforços revisionistas sobre o marxismo. Para o autor, estas tendências “não apenas apagaram mecanicamente as diferenças entre a personalidade humana e o organismo biológico, mas também entre o homem e a sociedade, e todas as ciências dentro da reflexologia.” (PETROVSKY, 1986, p. 17).

A mecanicidade do materialismo em voga repercutiu um idealismo sobre a abordagem dos fenômenos sociopsicológicos, que nem sempre se revelava claro. Petrovsky (1986, p. 15) cita, por exemplo, a dificuldade de alguns autores, que buscavam nos princípios marxistas as novas bases para a criação da psicologia social, reconhecendo acertadamente “como causa primária dos fenômenos sociais, a produção social, as forças produtivas”, mas que em última instância não conseguiam superar, de fato, as concepções advindas da psicanálise, da sociologia baseada no empirismo subjetivo etc.

O autor atribuiu esta dificuldade ao insuficiente domínio de muitos teóricos sobre o marxismo-lenismo, mas também a outras duas razões: a primeira delas remonta uma preocupação geral da psicologia soviética, que já vinha se afirmando em contraposição ao caráter individualista da psicologia tradicional e que fez levantar, portanto, a seguinte pergunta “Se a psicologia é uma ciência social, necessita-se de uma psicologia social especial?”. (Petrovsky, 1986, p. 17). Esta questão evidencia as nebulosas delimitações de um incipiente ramo científico, cuja especificidade estava em vias de formação, ainda mais considerado o contexto de seu desenvolvimento. A exigência de se construir uma ciência contra hegemônica, fundamentada no marxismo, demandou debates entre diferentes campos do saber e precauções metodológicas. Não à toa, a segunda razão apontada por Petrovsky (1986, p. 18) foi em relação aos temores que surgiram de que a psicologia social, enquanto um ramo específico da ciência psicológica, tivesse a tendência de “substituir ao materialismo histórico durante o estudo dos acontecimentos históricos, ao psicologizar os fenômenos sociais”.

O autor, contudo, sai em defesa da psicologia social, mencionando o êxito obtido por teóricos na época, quanto a formulação de problemáticas específicas à disciplina e na elaboração de sistemas sobre as “regularidades psicológicas da conduta social dos homens no coletivo” (Petrovsky, 1986, p. 18). Deste modo, indica que a psicologia social pode se converter em um auxiliar do materialismo histórico, sem o risco de substituí-lo - afirmativa que foi corroborada ao longo dos anos, principalmente por estudos apoiados nos trabalhos de Makarenko (1888 – 1939) como ainda veremos. Em resumo:

A tentativa da teoria da psicologia social marxista na década de 20 não se coroou com êxito porque o estudo real dos problemas científicos foi

substituído por declarações verbais. Os cientistas especializados na esfera da psicologia social não dominavam, de maneira suficiente, o marxismo-leninismo para eliminar sua combinação eclética deste com a reflexologia, a psicopatologia, o freudismo e empirismo sociológico subjetivo. Os métodos de investigação sócio-psicológica resultaram inadequados para suas amplas tarefas "valentemente" formuladas. E ainda que a problemática sociopsicológica tenha estimulado o domínio das abordagens dos clássicos do marxismo-leninismo e sua aplicação à análise dos fenômenos sociopsicológicos da atividade revolucionária, ao final da década de 20 - como resultado da crítica de as mencionadas teorias sócio-psicológicas e, em particular, como conseqüência da total inconsistência evidente por parte dos reflexologistas na solução das questões da conduta social e coletivista, o interesse pela psicologia social diminuiu consideravelmente. (PETROVSKY 1986 p.16)

Neste mesmo período a psicologia tradicional, em especial a norte americana, consolidava-se como ramo específico da ciência psicológica. Petrovsky (1984, 1986) demonstra uma variedade de estudos empregados pela psicologia social tradicional ao longo do século passado e uma abrangência de temas pesquisados, que tinham como objetivo investigar as principais regularidades dos fenômenos grupais e, por conseguinte, as melhores formas de antever o comportamento dos indivíduos e sua adequação nos grupos sociais (militares, escolares, empresariais, fabril, entre outros).

Esta pluralidade de objetos e linhas investigativas, porém, não representou necessariamente uma diferença real e substancial entre as abordagens tradicionais – ainda mais considerando a própria função que a ciência psicológica cumpriu e ainda cumpre no interior do sistema de relações capitalistas, como visto no capítulo anterior. Ao tratar dos diversos sistemas psicossociológicos que constituíram a psicologia social norte americana, Petrovsky (1984, p. 40) comenta que:

As diferenças entre estes sistemas concernem no fundamental, não tanto à eleição dos objetos, tarefas e métodos de investigação, e – o que é particularmente importante – à concepção que apresentam da essência da interação e das relações dos homens, quanto ao modo de interpretar os dados empíricos obtidos.

Este é um dos motivos pelo qual o autor propôs debater em sua obra (1984), não com orientações psicossociológicas singulares, mas em suas palavras, com a “*tradição generalizada da psicologia social norte-americana, ou seja, com a psicologia social tradicional*” (PETROVSKY, 1984, p. 42). Pode-se dizer sob este aspecto, que lhe interessaram menos as características pelas quais diferem as ditas teorias, do que aqueles traços segundo os quais elas coincidem e que se mantêm essencialmente conservados.

Petrovsky (1984) começa por tecer críticas sobre o que muitos psicólogos europeus denominaram na época de “preconceito empírico”, isto é, uma suposta “neutralidade metodológica” que foi amplamente defendida pela psicologia social norte-americana. Esta neutralidade “se expressa na ilusão de que a teoria pode surgir sobre a base da reunião de fatos e medições obtidas sem elaborações teóricas prévias” (PETROVSKY, 1984, p. 41). É preciso compreender que a denúncia em questão não pretendeu desvalidar a utilização de modelos empíricos e matemáticos nas investigações psicossociológicas (dos quais também se valeu o enfoque estratométrico), mas pesou sobretudo no lugar que eles ocupavam dentro do processo de construção deste conhecimento.

O autor comenta em vários momentos de sua obra (1984) a divergência de resultados aos quais chegavam os pesquisadores norte-americanos, que se viam recorrentemente em uma rua sem saída: ao negligenciarem que os resultados obtidos refletiam também um determinado escopo – *intrínseco* às suas concepções teórico conceituais – buscavam muitas vezes na reformulação da metodologia experimental as possibilidades de captar “verdadeiramente” o fenômeno estudado. Esta posição representava uma certa “inversão metodológica”, já que a apreensão do objeto (em sua suposta totalidade) mantinha-se *subordinada* à comprovação empírica, ao fato quantificável. Assim, não se fazia necessário um movimento de retorno às bases epistemológicas, da análise de seus próprios limites, pelo contrário, sua essência se mantinha conservada e o objeto “aguardava” por ser descoberto. E aqui reside, inclusive, uma diferença radical em relação ao desenvolvimento da concepção estratométrica, uma vez que seus princípios *não* resultaram de uma relação subordinada e direta com experimento empírico, mas antes de tudo, da mediação dialética com uma teoria geral, como é a teoria da atividade. De fato, os dados quantitativos foram importantes para revelar diferentes dimensões do objeto (o coletivo, a personalidade), mas não para defini-los em sua totalidade, como veremos mais adiante.

A partir disso Petrovsky (1984) faz alusão ao que ele chama de “mitos” da psicologia tradicional: o primeiro deles relaciona-se ao modo como os enfoques tradicionais costumavam abordar o grupo, em suas palavras: “*como um conjunto de atos de comunicação e inclinações emocionais, como uma comunidade que possui um caráter comunicativo emocional*” (PETROVSKY, 1984, p. 43, grifo nosso). Este fato remonta justamente a problemática discutida acima: lembremos que objeto de estudo da psicologia social tradicional era o “pequeno grupo” – caracterizado, portanto, pela reunião artificial de indivíduos que compartilhavam nada mais que o tempo, o espaço físico e o submetimento a tarefas externas, eleitas pelos investigadores.

Era comum as atitudes dos indivíduos em relação aos outros membros, às normas, às suas funções, fossem tomadas como objeto de observação direta por parte dos pesquisadores, ao passo em que as regularidades encontradas se encerravam, grosso modo, em relações do tipo rejeição, atração, simpatia, indiferença etc. que eram avaliadas a partir de parâmetros quantitativos como o número de contatos, intensidade das interações, sua duração etc.

Deste modo, as noções que se tinham sobre as relações interpessoais do grupo, remetiam - em certo grau - aos limites do próprio método investigativo. Estas características (comunicativo emocionais), foram coroadas pelo experimentalismo da psicossociologia tradicional como aquelas mais gerais ao grupo, em tese, como particularidades capazes de revelar a essência dos fenômenos grupais - o que é compatível, portanto, à noção tradicional de que os pequenos grupos fossem um

fenômeno psicológico particular que se considerava como ligação intermediária no sistema “personalidade – sociedade”, e cujo estudo, segundo se supunha, permite explicar não apenas as particularidades da formação da personalidade, senão também as leis do desenvolvimento social de um nível superior. (PETROVSKY, 1984, p. 12).

O que nos leva aos outros dois mitos da psicologia social tradicional apresentados por Petrovsky: a suposição de que o pequeno grupo pudesse representar “as características mais importantes das interrelações e interações dos homens na sociedade” (PETROVSKY, 1984, p. 43); e a de que os dados obtidos a partir do seu estudo pudessem ser extrapolados e generalizados para além dos limites das condições experimentais. Estes pontos são fulcrais para Petrovsky, vez que guardam uma diferença essencial com as posições sociopsicológicas soviéticas: a noção de que os processos grupais podem diferir *qualitativamente* entre as comunidades, expressando diferentes graus de desenvolvimento do grupo.

Esta noção assentou-se tanto na tradição marxista, que encontrava nas relações coletivistas as possibilidades de libertação do homem, quanto nas colaborações de Anton Semyonovich Makarenko (1888 – 1939) responsável por inaugurar novas perspectivas sobre as relações entre a personalidade e o coletivo.¹³

Em suas obras aparecia um amplo e ambicioso programa acerca do estudo das forças motrizes do desenvolvimento da personalidade, no qual o papel fundamental se concedeu à formação das necessidades coletivistas. A necessidade moralmente justificada é a necessidade do homem relacionado com seu coletivo pelo objetivo único do movimento, pela unidade de

¹³ Petrovsky (1986) conta que a assimilação das propostas de Makarenko não ocorreu de imediato, nem pelo campo psicológico, nem pedagógico, mas que foram ao longo do tempo fundamentais para operar importantes mudanças sobre o conteúdo e o método das investigações sociopsicológicas.

luta e pela sensação verdadeira e indubitável de seu dever ante a sociedade. (PETROVSKY, 1986, p. 20)

Segundo Petrovsky (1984, p. 14) Makarenko concebia o coletivo como “um grupo de pessoas unidas por uma atividade com objetivos comuns, subordinados às metas da sociedade”, o que em nossa avaliação, já se diferencia de antemão das concepções tradicionais, em pelo menos três aspectos: 1) ao considerar *o papel da atividade conjunta na determinação do processo grupal*; 2) pelo *caráter orientador que o conteúdo desta atividade assume para os membros do coletivo*; 3) *por considerar a natureza deste conteúdo, correspondente aos interesses da sociedade como um todo, no caso a sociedade socialista*.¹⁴

Para Makarenko o coletivo ocupa um lugar central no desenvolvimento da personalidade. Nele, conformam-se tipos particulares de vinculação interpessoal capazes de engendrar novos sentidos aos sujeitos, em relação a si, ao grupo e a atividade que os liga. É o caso, por exemplo, do que Makarenko chamou de “dependência responsável”, um tipo de vínculo interpessoal característico dos coletivos, onde seus membros encontram-se organizados de tal forma que “o êxito ou o fracasso de um é condição para o êxito ou fracasso de todos” (PETROVSKY, 1984, p. 51). Este conceito ainda será abordado mais à frente, mas interessamos aqui, a ideia inicial de que em um coletivo, onde tais vínculos encontram-se relativamente estáveis, pode se esperar a existência de um distinto sistema de relações entre a o grupo e a personalidade, resultando em determinados direcionamentos de sua formação - tanto em relação à sua esfera motivacional, quanto ao seu caráter.

Makarenko investigou com profundidade a esfera motivacional da personalidade e os mecanismos da formação de suas qualidades socialmente valiosas. Aqui quase ocupa um lugar central o problema da formação e desenvolvimento das necessidades: “o profundo sentido do trabalho educativo e, em particular, do trabalho do coletivo familiar, consiste em selecionar e educar as necessidades humanas, em leva-las a uma estatura moral que apenas é possível em uma sociedade sem classes e que só pode incitar ao homem a luta pela perfeição. (PETROVSKY, 1986, p. 20)¹⁵

Petrovsky (1986, p. 21) confere a Makarenko o mérito de superar a “contemplação passiva da investigação psicológica da personalidade”. Ao educador, por exemplo, deveria

¹⁴ Estes pontos permeiam a todo instante a concepção estratométrica e a respectiva teoria da mediatização das relações interpessoais pela atividade, proposta por Petrovsky e colaboradores. Contudo, o leitor notará que no bojo destes sistemas teóricos estas considerações encontram-se mais desenvolvidas e respondem às particularidades de uma disciplina específica, que é a psicologia social.

¹⁵ Esta citação é referenciada por Petrovsky (1986), em uma nota de rodapé, como “**A. S. Makarenko: Obras completas**, t. 5. p. 39”

interessar o educando “não como um objeto de estudo, mas como um objeto de educação” (idem), importando, assim, a *relação ativa*, entre a personalidade e o coletivo, bem como entre este e o pesquisador.

Segundo Petrovsky (1984), ao final da década de 50 podia-se observar um consenso na psicossociologia a respeito da concepção de “coletivo” proveniente de Makarenko. Esta época, no entanto, foi marcada pelo enfrentamento de algumas problemáticas que haviam se instalado na psicologia social soviética desde seu início. Petrovsky (1984, 1986) diz que as investigações haviam sido fortemente privadas de sua base experimental até então (movimento de contratendência à psicossociologia tradicional), ocorrendo por intermédio de observações e ocasionando conclusões de caráter especulativo:

[...] as diferenças entre a coletividade e o pequeno grupo foram captadas no plano das construções sociológicas, mas se prestou muito menos atenção na esfera da investigação psicossociológica propriamente dita. Estas investigações estudam o peculiar dos mecanismos dos vínculos interpessoais nas coletividades comparando-as com outros grupos. (Petrovsky, 1984, p. 15)

O autor comenta que ainda que os investigadores conseguissem realizar acertadas críticas sobre as bases filosóficas que fundamentavam a psicossociologia tradicional, e concebessem a relação entre coletivo e personalidade de modo radicalmente diferente desta, acabavam, muitas vezes, por reproduzir os mesmos métodos experimentais norte-americanos (que já dispunham de um amplo material científico acumulado). Emergia, portanto, a necessidade

[...] de buscar e encontrar caminhos adequados e cientificamente fundamentados para a formação de uma posição vital ativa do homem mediante sua educação no coletivo e mediante o coletivo. Isso torna muito necessária a compreensão das regularidades sociais e psicológicas do funcionamento do coletivo e do processo de formação da personalidade nele. (Petrovsky, 1986, p. 3)

Se o coletivo é o mais desenvolvido dentre os grupos sociais, encontra-se nele a “chave” para a compreensão das formas grupais menos desenvolvidas e das possibilidades de desenvolvimento da personalidade. Para o autor, não se trata do estudo da personalidade e do grupo em separado. É preciso “*ver* e compreender a personalidade no coletivo e o coletivo na personalidade, que se forma e se transforma [...]” (Ibidem, p.3).

3.2 A concepção estratométrica

Esboçamos como os investigadores soviéticos passaram a encarar os coletivos a partir das influências de Makarenko: de modo geral, enquanto um grupo no qual se encontram particulares tipos de vinculação, na medida em que suas relações interpessoais se plasmam *integradas aos objetivos de uma atividade comum, que possui, por sua vez, um conteúdo específico - orientado aos valores e a moral comunista*. Ao mesmo tempo vimos como a ciência sociopsicológica tradicional negligenciou as diferenças qualitativas entre as distintas formas grupais e atribuiu, equivocadamente, às regularidades encontradas nos pequenos grupos o status de universais. Por fim, apontamos também alguns dos seus limites metodológicos, principalmente no que diz respeito a sua incapacidade de apreender o fenômeno grupal em sua *totalidade* e nas *condições concretas* da vida social.

As críticas sobre a psicossociologia norte-americana e a busca por caminhos metodológicos próprios, não resultaram, porém, na recusa dos temas de investigação que tradicionalmente vinham sendo pesquisados, como é o caso do “conformismo”, da “atribuição de responsabilidades”, dos “grupos de referência” etc.

Na década de 1960 um dos problemas de maior destaque na psicologia social girava em torno da “pressão grupal”, ou seja, a correlação de forças e influências entre o grupo e a personalidade. Petrovsky (1984, p. 22) resume a opinião geral dos norte-americanos sobre este tema, da seguinte maneira:

Sua essência reside no seguinte: o homem está incluído em grupos diversos que exercem sobre ele uma ação persistente, uma influência que se impõe a eles. Sob a pressão do grupo, o indivíduo adota as opiniões e crenças deste, faz concordar seus atos com o que o grupo espera dele. E em alguns momentos surge um dilema que é preciso resolver com respeito a cada homem. Ou é um conformista que observa a cada passo quem o rodeia a fim de não fazer algo que se oponha ao que fazem os outros, é um conciliador por excelência; ou se trata de um inconformista, de um negativista que se rebela contra as proibições e limitações sociais, que atua contra as normas de conduta e exigências adotadas pela sociedade. (PETROVSKY, 1984, p. 22)

Este era o pano de fundo das investigações, até então. A relação entre os sujeitos e o grupo era compreendida, de antemão, como antagônica e à personalidade podia-se avaliar segundo dois tipos de conduta: “conformista”, ou “inconformista”. Petrovsky (1984, 1986) relata que os estudos soviéticos também se propuseram a verificar este fenômeno. Neste caso, à diferença dos experimentos tradicionais, que trabalhavam com grupos artificiais e materiais “neutros”, realizaram investigações com grupos de coletivos, através de dinâmicas e materiais

que considerassem nas condições da interação grupal “o conjunto de orientações de valor e de metas da atividade coletiva, assim como o conteúdo real da mesma” (PETROVSKY, 1984, p. 32).¹⁶

Em resumo, os resultados mostraram uma maior incidência da sugestionabilidade das pessoas diante da pressão grupal, nos grupos menos organizados, do que em comparação aos coletivos. O autor explica que nas pesquisas tradicionais, a tendência ao “conformismo” se dava pelo fato de que o trabalho com grupos artificiais (menos desenvolvidos) e a utilização de materiais não significativos, como por exemplo a realização de tarefas mecânicas, implicava o apelo às “posições e atos inconscientes da personalidade, enquanto a conduta do homem na coletividade está determinada por suas atitudes conscientes com respeito a cada um dos membros da mesma” (PETROVSKY, 1984, p. 27).

Isto é extremamente importante se quisermos compreender o fenômeno grupal desde a sua dimensão sociopsicológica, ou seja, pela superação das generalizações vulgares da leitura sociológica ou dos mecanicismos comportamentalistas. Em sua obra, Petrovsky (1984) se refere ao que ele chama de “posição de reflexão” e “posição pré – reflexiva” da personalidade. Na primeira, o autor fala de uma posição de “tomada de consciência e, portanto, de diferenciação, de correlação, do sujeito com os componentes de sua própria atividade: com seus fins e meio, tarefas, objetos, instrumentos, etc” (PETROVSKY, 1984, p. 117). Já sobre a segunda, diz ele: “sua essência radica em que o sujeito não efetua os atos de detecção e análise de todos estes componentes, se despreocupa de compreender e tomar consciência de sua própria atividade, mas realmente atua” (PETROVSKY, 1984, p. 118).

A personalidade pode assumir ambas as posições. Mas devemos ter em conta que é na vida consciente que se formam as avaliações mais significativas da personalidade a respeito de si e do grupo. A capacidade analítica dos sujeitos, permite que ele tome posições em relação aos aspectos da vida coletiva que não se expressam na imediatividade das relações interpessoais, e que não se reduzem aos conteúdos comunicativo-emocionais. Ao mesmo tempo é preciso pensar no caminho “inverso”, ou seja, como a própria atividade e as características do grupo oportunizam o desenvolvimento da personalidade, neste sentido? Que posições um grupo

¹⁶ Esta será a diferença mais geral, à *nível procedimental*, presente nas descrições que Petrovsky (1984, 1986) faz sobre os experimentos da psicossociologia tradicional e soviética. Nesta dissertação não pretendemos, contudo, ilustrar os procedimentos adotados, o leitor pode buscá-los nas fontes, caso deseje. Muitos deles demandam, inclusive, um aprofundamento e que se averiguem possíveis atualizações. Para todos os temas e fenômenos que serão discutidos neste texto, interessara-nos apenas apresentar os diferentes paradigmas sobre os quais estas investigações se apoiaram e como este embate possibilitou o desenvolvimento das propostas de Petrovsky e seus colaboradores.

artificial pode demandar de seus membros, por exemplo, quando mau pode-se falar da existência de uma atividade conjunta e concreta? No caso do problema sobre o conformismo,

Como conhece bem a coletividade em seu conjunto e a muitos de seus integrantes, o indivíduo reage do modo consciente e seletivo à opinião de cada um, guiando-se pelas atitudes e avaliações que se conformaram na atividade conjunta, pelos valores que são aceitos e endossados por todos. Por outro lado, a situação do indivíduo em um grupo desconhecido, casual, não organizado, com um déficit de informação sobre as pessoas que o integram, contribui a elevar a sugestibilidade”. (PETROVSKY, 1984, p. 27)

A *dimensão sociopsicológica* de um grupo, deve ser analisada, portanto, segundo as qualidades que a personalidade desenvolve em *interdependência* com as qualidades que a própria estrutura grupal adquire e possui. Neste sentido, pode-se dizer que nos experimentos sobre o conformismo, as posições que a personalidade assumia nos grupos artificiais, estava determinada pelo lugar que o sujeito podia eleger para si numa gradação já dada: “autonomia - subordinação ao grupo” (PETROVSKY, 1984, p. 27). Ao contrário, na coletividade constatou-se uma outra possibilidade, uma verdadeira alternativa ao conformismo, que não se bastava enquanto a simples recusa da “vontade” ou da “pressão” grupal: referimo-nos ao fenômeno da *autodeterminação coletivista da personalidade* ou “AC”. Neste caso, a conduta da personalidade não “responde à influência direta do grupo nem à propensão individual à sugestibilidade, mas antes de tudo, às tarefas e fins da atividade aceitadas no grupo, às orientações de valor estáveis” (PETROVSKY, 1984, p. 28). Isto não quer dizer que a personalidade se torna refém dos valores grupais, ou rígida diante da necessidade de mudanças sobre os rumos do coletivo. Pelo contrário, a AC expressa justamente a possibilidade que a personalidade tem em aceitar ou recusar tais conteúdos a partir de referências objetivas, que foram construídas no próprio processo grupal, que *derivaram da sua atividade comum*, socialmente significativa. O que já não ocorre nos grupos menos desenvolvidos, onde a personalidade tende a abdicar ou se posicionar favorável a valores - inclusive contraditórios - desde que coincidam com a “escolha” da maioria. Assim, Petrovsky (1986, p. 302) define a autodeterminação coletivista como

A forma concreta da interação ativa da personalidade e o grupo, o conceito com cuja a ajuda se reflete, de maneira adequada, a determinação real da conduta da personalidade da posição do grupo. A AC é a particularidade das relações interpessoais grupais no coletivo, a qual atua como atitude seletiva do indivíduo em relação às influências de determinada comunidade concreta, com esta atitude ele aceita algumas das influências grupais e rejeita outras, em dependência dos fatores mediatizadores; quer dizer, das avaliações, das

convicções, dos ideais. A AC atua como alternativa à conformidade, por uma parte, e à inconformidade, ao negativismo, por outra. No coletivo, a AC constitui o recurso predominante de reação ante a pressão do grupo e, por isso, um traço formativo. (PETROVSKY, 1986, p. 302)

A descoberta da autodeterminação coletivista, não implicou apenas a constatação de uma nova particularidade distinta no coletivo, mas colaborou principalmente com o desenvolvimento de um novo enfoque metodológico (que ficou conhecido mais tarde como *enfoque estratométrico*). O que se colocou de mais fundamental neste momento e no período em que se seguiu, foi a possibilidade de captar e interpretar adequadamente os distintos planos nos quais ocorriam as relações intragrupais e apreender assim, a complexa estrutura do coletivo em seus diferentes níveis de determinação.

Como vimos, a ênfase dos estudos tradicionais se dava sobre os grupos artificiais, cujas relações pessoais se formavam sob a base de vínculos comunicativo-emocionais. Travam-se de relações imediatas do tipo “sujeito – sujeito”, as quais Petrovsky chamou de *interação grupal*, ou seja, “um conjunto de relações comunicativas, operacionais e interindividuais que se determinam pela tarefa concreta, atualizada no grupo no momento dado” (PETROVSKY, 1986, p. 47).

Ao contrário destes grupos, vimos que nos *coletivos*, predominam vinculações do tipo de dependência responsável, por exemplo, e que as relações pessoais não derivam apenas da organização dos sujeitos em torno das tarefas circunstanciais, mas de posições conscientes da personalidade sobre os conteúdos da atividade real do grupo, que neste caso (dos coletivos), se encontra atrelada a um sentido social mais amplo.

Nos coletivos e nos demais grupos concretos, ou seja - aqueles que realizam uma atividade real, e cujas relações pessoais encontram-se determinadas em maior ou menor grau, pelo conteúdo desta atividade, seus objetivos estáveis - pode-se falar do que Petrovsky chamou de *interrelações grupais*.

Por interrelações se compreendia o sistema de indisposições interpessoais, de orientações, expectativas, determinadas pelas avaliações e emoções que surgem no processo da atividade e da relação intragrupal, e nos grupos de nível superior de desenvolvimento – no coletivo -, antes de tudo, pelo conteúdo da atividade conjunta social e pessoalmente importantes. (PETROVSKY, 1986, p. 306)

A análise grupal precisa considerar estes dois planos - das interações e das interrelações grupais - mas não separadamente, senão com uma unidade. Ao olhar para os processos grupais de comunidades com diferentes níveis de desenvolvimento (tese da qual se parte) o investigador

irá se deparar, na imediaticidade do contato com o grupo, com relações interpessoais que se apresentam à nível de interação. No caso dos grupos com níveis de desenvolvimento mais baixos, estaremos de fato, diante de seus processos grupais mais básicos e de suas características mais determinantes. No caso dos grupos mais desenvolvidos, não deixaremos de constatar a interação de seus membros, mas estaremos, por outro lado, lidando com a superfície do sistema de relações interpessoais, que só poderá ser compreendida mediante a análise do conteúdo da atividade grupal. Assim,

Através da interação do grupo se vai às relações interpessoais; uma vez compreendidas estas relações, se convertem em prognosticáveis tanto a atividade geral do grupo, como a interação interpessoal nas condições mais diversas. (PETROVSKY, 1986, p. 49)

Assim, a concepção estratométrica *não* elimina dos coletivos a presença de *interações grupais*, mas as compreende nas camadas mais externas de sua estrutura, conferindo a elas um lugar secundário, não essencial, no sistema de suas determinações. A concepção estratométrica opera neste aspecto pela lógica dialética, ao compreender que o coletivo, na superação das formas grupais menos desenvolvidas, incorpora algumas de suas características, sob a forma de uma nova qualidade, inserindo-as na totalidade de um novo sistema de relações.

3.3 As camadas da estrutura grupal no coletivo

A concepção estratométrica ganha suas primeiras bases neste contexto, consolidando-se de fato na década de 1970, ao propor que os coletivos apresentam uma estrutura complexa, composta por diferentes estratos (camadas). Segundo Petrovsky (1986, p. 304) estas são compreendidas como “tipos qualitativamente diferentes de interação e interrelações grupais” com diferentes características psicológicas. Trata-se, portanto, de um enfoque que objetiva “examinar a estrutura de vários níveis dos processos grupais” (PETROVSKY, 1986, p. 303) a depender do nível de desenvolvimento do grupo.

Diferente dos grupos artificiais (difusos), a atividade dos grupos concretos (entre eles os coletivos), é uma atividade real, que se forma segundo algumas exigências da sociedade. No interior de um grupo podem existir diversas atividades que correspondem, por sua vez, a uma variedade de exigências sociais. Petrovsky comenta a inviabilidade de se analisar cada uma destas em separado, tornando-se necessário “destacar alguns aspectos principais da atividade do grupo, que são essenciais na avaliação da sociedade” (PETROVSKY, 1986, p. 217). A partir

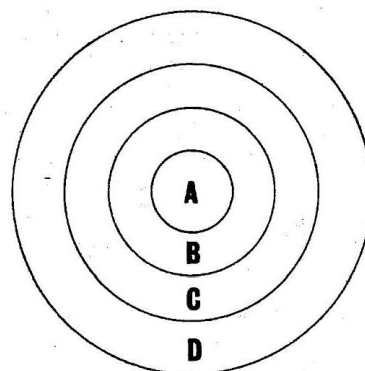
disso, o autor elenca três critérios, pelos quais se pode avaliar o desenvolvimento de um grupo social, segundo seus aspectos *não psicológicos*. São eles

1) a avaliação da realização da função social fundamental por parte do coletivo (êxito da participação na divisão social do trabalho); 2) a avaliação da correspondência do grupo com as normas sociais (para os coletivos em nossa sociedade; quer dizer, a correspondência com o modo de vida socialista), e 3) a avaliação da capacidade do grupo para garantir a cada um de seus membros a possibilidade de um desenvolvimento integral e harmônico da personalidade. (PETROVSKY, 1986, p. 277)

Ao primeiro critério, relaciona-se a qualidade de cumprimento da função do grupo que é socialmente útil. Por exemplo “em uma brigada de trabalho se tem em conta a qualidade e quantidade da produção; em uma equipe desportiva, o resultado desportivo; em uma sessão do exército, o nível de preparação política e combativa” e assim por diante (PETROVSKY, 1986, p. 218). Já no segundo critério, verifica-se a capacidade do grupo em atuar, sobretudo, em correspondência às normas que são socialmente éticas e morais, e não apenas em relação às regras e costumes específicos ao tipo de função designada ao grupo. Por fim, o terceiro deles tem a ver com as possibilidades de desenvolvimento da personalidade nos marcos do próprio grupo, sua autorrealização, sua adaptação psicológica, a assimilação de valores e ideais em direção aos “conceitos humanos de que o homem é o valor superior e o objetivo final do desenvolvimento social” (PETROVSKY, 1986, p. 219).

Para que um grupo seja, de fato, considerado um coletivo, ele deve cumprir *necessariamente* estes três critérios, que por sua vez, se ligam aos parâmetros encontrados no núcleo de sua estrutura grupal. Segue o esquema ilustrativo apresentado por Petrovsky (1984) (Figura 1).

Figura 1 -Esquema estratométrico da estrutura do coletivo



Fonte: (PETROVSKY, 1984, p. 34)

No centro da estrutura, está seu núcleo (A), que “é a própria atividade grupal, sua característica de conteúdo socioeconômico-político” (PETROVSKI, 1986, p. 304). O autor comenta que o núcleo distingue o coletivo dos demais grupos de maneira objetivamente ativa e afirma *não se tratar essencialmente de uma formação psicológica*, constituindo “uma característica objetal do grupo como coletivo que se tornou parte da estrutura social” (PETROVSKY, 1986, p. 277).

Cabe aqui um adendo: no contexto histórico analisado por Petrovsky, as funções, normas, valores e ideias significativos para o desenvolvimento da sociedade (socialista), diferem radicalmente daqueles que são significativos para a sociedade capitalista. Neste sentido, a realização dos três critérios apresentados seria algo impossível, visto que as exigências do capitalismo correspondem, quase sempre, a interesses antagônicos de classe. Em nossa sociedade, a divisão social do trabalho atende à necessidade de produção de mais valor, e ainda que um grupo cumpra com qualidade a sua função designada, esta estará, em menor ou meio medida, subordinada às demandas mercadológicas, à geração de lucro etc. Assim também ocorre com a esfera normativa, mesmo que em um grupo o estabelecimento regras, costumes, códigos de conduta, estejam orientados pelos valores morais socialmente significativos (sem restringirem-se, portanto, às exigências pragmáticas e imediatas do grupo), no capitalismo isso costuma significar o acordo com valores antagônicos aos interesses genérico-humanos, servindo essencialmente à propósitos individualistas e competitivos.

Ao mesmo tempo, compreendemos que a sociedade de classes se edifica sob bases objetivas e ideológicas contraditórias, a partir das quais gestam-se as possibilidades de superação do próprio capitalismo e da emancipação humana. Neste contexto, há grupos que saem em defesa dos interesses da classe explorada e oprimida e que objetivamente buscam produzir os meios (materiais e imateriais) para realizá-los. Neste sentido, o conteúdo de sua atividade conjunta, assemelha-se aos dos coletivos soviéticos, que de modo geral remetem, segundo os critérios descritos, às objetivações genéricas “para-si” e os valores ético-morais socialistas. Por outro lado, surge a necessidade de reflexões e estudos mais aprofundados a respeito dos parâmetros utilizados por Petrovsky em relação à nossa realidade social. Será que eles representam os principais aspectos da atividade grupal diante das exigências contraditórias da nossa sociedade? Que aspectos da atividade deveriam ser levados em consideração quando tratamos de grupos cujo objetivos e tarefas ainda encontram-se subordinados à superação da ordem burguesa?

A fim de retomar nossa discussão, queremos dizer que fica evidente o nexo indissociável que há entre a atividade conjunta de um coletivo e as necessidades, objetivos e valores da

sociedade como um todo, ou seja, com aqueles conteúdos significativos para o desenvolvimento social. Mas o que exatamente queremos dizer com o conceito de “conteúdo”? Segundo Petrovsky, é

A característica social fundamental do grupo. Se revela no resultado das respostas às perguntas: *o que faz o grupo, como e em razão de que*. A primeira pergunta se refere aos objetivos e tarefas da atividade grupal; a segunda, às formas de sua organização e a terceira ao conteúdo de valores. A característica mais importante da atividade grupal é seu conteúdo social de valores, seu sentido social. (PETROVSKY, 1986, p. 304, grifo nosso)

Esta noção é importante para compreendermos o que se pode registrar nos diferentes estratos da estrutura de um coletivo. A partir deles contata-se uma hierarquização dos processos grupais, segundo diferentes parâmetros de natureza sociopsicológica, através dos quais se pode revelar o conteúdo das relações interpessoais.

O segundo estrato (B) – o primeiro psicológico - que se destaca do nuclear, “registra as atitudes de cada membro do grupo em direção à atividade grupal, aos seus objetivos, tarefas e princípios”, trata-se de um estrato de essência psicológica que “assinala a motivação da atividade grupal, seu sentido social para cada participante” (Petrovsky, 1984, p. 35).

Por sua vez, o terceiro estrato (C):

[...] se localizam as características das relações interpessoais mediatizadas pelo conteúdo da atividade conjunta (por seus fins e objetivos, pelo curso da realização) e pelos princípios, ideias, orientações valorativas adotadas no grupo, as quais constituem, finalmente, a projeção das construções ideológicas que funcionam na sociedade. (Petrovsky, 1986, 278)

Aqui se revelam os diversos fenômenos característicos do coletivo, como a autodeterminação coletivista; a identificação coletivista; a referencialidade etc.

Por fim, o quarto estrato (D), a camada mais superficial, que também corresponde às relações interpessoais, “pressupõe a presença de relações nas quais nem os objetivos coletivos da atividade, nem as orientações de valor de interesse geral para o coletivo, atuam como o fator fundamental que mediatiza os contatos pessoais dos membros do grupo” (Petrovsky, 1986, p. 279)

Nesta camada estão os vínculos de caráter comunicativo emocional, que se expressam à nível das *interações*, na relação direta entre os indivíduos. Em um coletivo, as relações deste tipo não são determinantes para a estrutura geral do grupo, sendo incapazes de incidir sobre os rumos de sua atividade, sobre o estabelecimento das normativas, das decisões, enfim.

O que já não ocorre no caso dos grupos menos desenvolvidos (chamados por Petrovsky de “difusos”), cujas interações são determinantes para a totalidade de seus processos grupais.

Nestes grupos:

Se supõe que os vínculos que surgem necessariamente na atividade grupal ainda não são capazes de exercer uma influência substancial sobre as relações pessoais de seus membros, enquanto que as relações pessoais (simpatia e antipatia, maior ou menor submetimento à influência, etc.) deformam facilmente os vínculos estabelecidos na atividade”. (PETROVSKY, 1984, p. 46)

Tomemos como exemplo um grupo de baixo nível de desenvolvimento e um coletivo, diante de uma tarefa, que exige a escolha de duplas entre os participantes (imagina-se, neste caso, que a formação das duplas seja apenas um pré-requisito formal para a execução da tarefa, sem que a sua composição interfira nos resultados finais). No primeiro grupo, é possível que a afinidade emocional entre os participantes possa ser determinante para a escolha dos pares e que um conflito em relação a isto possa ocasionar uma ruptura significativa da unidade grupal, em direção aos objetivos da tarefa, enquanto em um coletivo, é provável que tal fator seja insignificante para o curso das ações conjuntas, ainda que as vinculações de caráter comunicativo emocional também existam nele. Assim, se no primeiro grupo, estas relações interpessoais conformam a própria estrutura grupal, no segundo, elas representam apenas a sua camada mais externa.

A premissa central da concepção estratométrica é que o nível de desenvolvimento do grupo depende da “existência ou ausência de mediatização das relações interpessoais pelo conteúdo da atividade grupal e pelo sentido social da atividade conjunta” (PETROVSKY, 1986, p. 303).

No grupo difuso não existe a atividade grupal socialmente condicionada, portanto, não há uma atitude única de seus participantes em direção aos fins socialmente importantes da interação, assim como pessoalmente importantes. O caráter das interrelações estabelecidas nele está condicionado por fatores sem relação com o conteúdo da atividade socialmente importante, por exemplo, a frequência de contatos, a compatibilidade psicofisiológica etc. (Ibidem, p. 303)

No polo oposto aos grupos difusos, há os coletivos. Neles, as relações interpessoais encontram-se não apenas mediatizadas pelos conteúdos da atividade conjunta, como por uma atividade socialmente significativa, que se torna importante para cada um de seus membros.

No coletivo atuam como determinantes as interações e as relações interpessoais, mediatizadas por objetivos, tarefas e valores da atividade conjunta; quer dizer, por seu conteúdo real. No coletivo resultam primordiais nos processos grupais a atitude em direção ao conteúdo da atividade coletiva, sua motivação, seu sentido social, às normas e valores que atuam no grupo, o qual se revela nos atos de relações interpessoais propriamente ditos. As diferenças qualitativas do coletivo respeito ao grupo difuso se manifestam em interrelações especiais, as quais ou bem não existem no grupo difuso, ou bem se manifestam debilmente”. (PETROVSKY, 1986, p. 302)

Por fim, entre estes dois polos há uma variedade de grupos concretos, cujas relações interpessoais encontram-se, em maior ou menor grau, mediatizadas pelo conteúdo da atividade conjunta, que de modo geral, pode se desenvolver em dois sentidos: na direção “correspondente ao progresso social (para a sociedade socialista desenvolvida, o progresso social significa, em última instância, a construção do comunismo), ou na direção que freia o progresso social” (PETROVSKY, 1986, p. 271). A partir disso, o autor apresenta uma “tipologia” de grupos, segundo possíveis combinações entre estes dois fatores: por exemplo um grupo em que as relações interpessoais se encontrem altamente mediatizadas por uma atividade cujo conteúdo é “antissocial”; ou um grupo no qual as relações encontram-se debilmente mediatizadas por uma atividade cujo conteúdo é socialmente significativo etc. O autor faz menções às corporações, grupos de mercenários, instituições caridosas etc. Não cabe aqui nos aprofundarmos sobre isso, mas nos interessa a noção de que a concepção estratométrica não pretende enquadrar os grupos apenas enquanto “coletivos” ou “difusos”, muito menos, concebê-los de forma estanque.

3.4 A categoria da atividade no estudo sociopsicológico e no processo de personalização

Ao se referir à década de 70, Petrovsky (1984, 1986) destaca uma problemática importante: mesmo que as investigações sociopsicológicas tivessem tomado como objeto de estudo as interrelações e interações grupais e buscassem considerá-las a partir das condições concretas da vida social, não haviam ainda, de fato, incorporado uma *concepção psicológica geral sobre o homem* que pudesse servir de esteio para o desenvolvimento adequado de uma concepção sobre os fenômenos sociopsicológicos. O enfoque estratométrico permitiu um avanço neste sentido, ao afirmar seus fundamentos sobre uma concepção psicológica geral marxista:

A base desta concepção é o princípio da atividade, o enfoque da atividade objetual, que engendra todos os fenômenos psíquicos, as qualidades, as particularidades, os processos e estados de ânimo do homem, que atua e é

estudado a nível social e, por conseguinte, em primeiro lugar no grupo, no coletivo. (PETROVSKY, 1986, p. 287)

Ao considerar o caráter ativo do grupo, diante os processos de transformação da realidade objetiva e da personalidade, o enfoque estratométrico encarou-o como “sujeito” da atividade coletiva, fazendo-se necessário pensar o conceito de atividade inserido em nova perspectiva. Tratou-se de compreender, na psicologia social, a atividade em relação à estrutura grupal, estender seus princípios para este campo, apreendendo o movimento que se faz do grupo à personalidade:

Da mesma maneira que o indivíduo muda na atividade objetual o mundo circundante e mediante esta mudança, muda a si mesmo, convertendo-se em personalidade; o grupo social transforma em sua atividade conjunta socialmente importante o que o rodeia e mediante esta transformação constrói e muda o sistema das relações interpessoais e da interação interpessoal, convertendo-se em coletivo. O grupo como sujeito da atividade coletiva realiza seu objetivo no objeto concreto e, ao mesmo tempo, muda a si mesmo. (PETROVSKY, 1986, p. 288)

Petrovsky demonstra não apresentar discordâncias com as proposições de A.N. Leontiev, cujo sentido teórico também aponta para a compreensão da personalidade a partir do enfoque da atividade objetual. Mas comenta tratar-se de uma continuidade dos estudos deste autor, tendo em vista o exame da atividade comum.

Desdobra-se daí uma tarefa fundamental: *“revelar o geral e o especial na atividade coletiva, a qual não pode identificar-se, pelo visto, com a atividade objetual do indivíduo”*. (PETROVSKY, 1986, p. 288, grifo nosso). Mas é preciso ter cautela para que não se construam falsos antagonismos ou distanciamentos entre as posições dos autores. O que Petrovsky quer dizer é que sob a perspectiva do enfoque estratométrico os processos de objetivação e apropriação dos indivíduos - e por conseguinte de formação da personalidade - não podem ser devidamente apreendidos aquém da compreensão sobre as estruturas grupais e dos diferentes sistemas de interrelações pessoais que se engendram na atividade conjunta. A “não identificação” da qual fala o autor não sugere, portanto, diferentes naturezas entre as mencionadas atividades, ou conclusões do tipo. Comenta Petrovsky:

Cabe voltar a insistir: só se faz possível entender a personalidade do homem se a se observa no meio da rede de vínculos interindividuais que formam a complexa estrutura do grupo, ainda por cima, de múltiplos níveis. Ao construir uma concepção da coletividade, preparamos também os cimentos para criar uma concepção da personalidade. (PETROVSKY, 1984, p. 152)

Petrovsky assume que a tarefa anteriormente colocada estaria longe de ser resolvida, mas destaca algumas contribuições de L. S. Vigotski que foram valiosas para a construção da concepção estratométrica, mais especificamente a partir dos postulados deste autor a respeito do “princípio da mediatização”. Destes destacam-se dois aspectos: a *função da mediatização*, que “permite utilizar os signos graças aos quais se opera a assimilação da conduta assim como sua determinação social” e a *lei geral do desenvolvimento* segundo a qual “toda função psicológica se conforma inicialmente no plano interpsíquico e logo no plano intrapsíquico” (Petrovsky 1984, p. 64).

Para Petrovsky, Vigotski demonstrou que a dimensão intrapsíquica levava implícita uma função de mediatização. A interiorização das relações interpessoais converte-as em propriedades da personalidade mediante as quais se transforma a conduta dos indivíduos. O caminho proposto por Petrovsky a partir daí foi de dar continuidade à esta ideia, mas desta vez, “movendo-se dos intra-determinantes em direção aos inter-determinantes da conduta, da personalidade ao coletivo” (PETROVSKY, 1986, p. 289).

O Interpsíquico deve supor, por sua vez, a existência de um fator mediatizador, de certa ligação intermediária que se converte no centro estrutural funcionalmente determinante de todos os processos que, em conjunto, formam a conduta grupal e as relações interpessoais. Este centro estrutural é a atividade conjunta socialmente determinada. (PETROVSKY, 1984, p. 65)

A categoria de atividade mantém-se desta forma como um elo mediador no enfoque estratométrico. Concorda-se, portanto, com o postulado de que “a base real da personalidade da pessoa é o conjunto de suas relações, sociais por natureza, com o mundo, mas que se realizam, e são realizadas pela atividade, ou melhor, pelo conjunto de suas diversas atividades” (LEONTIEV, 2021, p. 202). Ao mesmo tempo, é preciso lembrar que “a própria atividade é social e, por conseguinte, antes de tudo compartilhada” (PETROVSKY, 1984, p. 157). Deste modo, se em Leontiev é por intermédio da atividade objetivada que o homem se torna personalidade, pode-se dizer concomitantemente, que em Petrovsky (1984, p. 158) “A personalidade só pode ser compreendida no sistema de vínculos interpessoais estáveis, que são mediados pelo conteúdo, os valores, o sentido que possui a atividade conjunta para cada um de seus participantes”.

A questão central, é que o desenvolvimento da atividade conjunta, implica em relações cada vez mais mediatizadas, tanto entre os sujeitos, como destes com o objeto de sua atividade. Nos coletivos,

fica claro que os vínculos diretos sujeito-sujeito existem como relações mediatizadas sujeito – objeto – sujeito. A relação do indivíduo com outro indivíduo está mediatizada pelo objeto da atividade, pelo conteúdo desta. À sua vez, o que a nível da conduta, se vê como um ato direto da atividade objetiva do indivíduo, em rigor é um ato de mediatização, sendo que o elo mediador para a personalidade já não constitui o objeto da atividade, senão seu sentido, e a personalidade do outro como coparticipe da atividade parece ser uma estrutura refringente, através da qual se pode perceber, compreender e sentir melhor o objeto da atividade. O vínculo sujeito – objeto se transforma na relação sujeito – sujeito – objeto. (PETROVSKY, 1984, p. 160)

Como já vimos, para Petrovsky os sujeitos não se relacionam apenas a nível pré-reflexivo, mas a partir de uma posição ativa e consciente. Nos grupos mais desenvolvidos, nos quais predominam este tipo de relação, pressupõe-se que os sujeitos avaliem uns aos outros (assim como ao objeto da atividade conjunta) de modo analítico, conseguindo projetar não apenas os resultados de suas ações sobre os objetos, *mas também sobre os membros do grupo*, que por sua vez, também são percebidos como sujeitos de cognição. Neste sentido, *interessa à personalidade saber o que há de importante nela para os outros*.

Para Petrovsky (1984, p. 167) “o trabalho conjunto é impossível sem um mútuo intercâmbio de ideias, intenções, pensamentos. Mas também pressupõe a necessidade de saber quem são os participantes do trabalho”. A personalidade

[...] se apresenta como a representação ideal do indivíduo nas outras pessoas, seu ser-outro nelas, sua personalização. A essência dessa representação ideal reside nas modificações reais da esfera intelectual e da demanda do afeto do outro, que derivam da atividade do sujeito ou de sua participação na atividade compartilhada. O “ser-outro” do indivíduo nas outras pessoas não é uma marca estática. Se trata de um processo ativo, de uma espécie de “prolongação de si mesmo no outro” à consequência de que, a personalidade adquire uma segunda vida nas outras pessoas, provoca nelas mudanças “perduráveis” que possuem uma dinâmica própria”. (PETROVSKY, 1984, p.161)

Assume-se aqui o caráter “suprasensorial” da personalidade, visto que ela não se encerra nas particulares características dos indivíduos, mas “estende-se” e “vive” nas demais pessoas, condição sem a qual ela não pode se realizar. Assim, o processo de *personalização* do indivíduo é tratado em Petrovsky como uma necessidade objetiva do sujeito, que precisa “ser outro” para seus pares, de modo que ele mesmo seja tomado como referencial para seu grupo.

O indivíduo não se transfere ao outro no meio vazio da “comunicação das almas”, senão na atividade concreta que se realiza em comunidades sociais concretas. [...] O homem que prolonga seu ser em outro satisfaz sua

necessidade de uma personalização positiva se seus atos concordam ao máximo com o conteúdo e os valores da atividade que o une aos outros e, em última instância, com os interesses sociais que se refletem nesta atividade. (PETROVSKY, 1984, p. 171).

Segundo esta perspectiva, podemos refletir sobre as possibilidades de personalização dos indivíduos em uma sociedade marcada pelo trabalho alienado e por relações de exploração. Petrovsky (1984) comenta que o homem pode carecer de condições para realizar a sua necessidade de personalização, ou que adquira esta capacidade de “forma monstruosa”. Dá exemplos de como aos homens é negada a possibilidade de se reconhecerem em suas próprias objetivações, ou de como perdem a capacidade de se personalizar, adquirindo indiferença aos outros homens no cumprimento puramente formal de suas obrigações, ou recorrendo ao isolamento social. Todas estas questões ainda merecem estudos mais aprofundados.

3.5 Fenômenos e processos grupais do coletivo

A partir deste tópico dar-se-á início a apresentação dos principais fenômenos e processo grupais mencionados na introdução deste capítulo, e que foram destacados do livro de Petrovsky (1984) “Personalidade, atividade e coletividade”. Cada um deles se intercrucza durante toda a obra, na medida em que o autor os reúne em torno do enfoque estratométrico e das principais descobertas que a psicossociologia soviética realizou desde o seu desenvolvimento. É preciso pontuar que a exposição dos fenômenos não corresponde necessariamente a uma ordem ou formato proposto por Petrovsky, mas a uma escolha do autor desta dissertação, assim como é também a opção por dar um maior enfoque ao tema da “coesão grupal”, que como veremos, servirá de pano de fundo para abordar os objetos em questão. Esta última opção decorreu de fins didáticos, após avaliarmos que a abordagem sobre o tema nos ajudaria a levantar outros problemas de interesse do autor, de forma mais orgânica.

Petrovsky (1984) relaciona o período pós segunda guerra mundial com a intensificação do interesse da psicologia social pelos problemas relacionados à coesão grupal. Países como EUA, Inglaterra, Japão e a antiga Alemanha Ocidental, passaram a investir em estudos que se propunham a investigar o conjunto de variáveis responsáveis por atuar na capacidade dos grupos em se manterem unidos e coesos, ampliando assim, as possibilidades de antever e controlar o comportamento de seus membros. A problemática foi tratada por diversos enfoques,

como por exemplo, pesquisas sobre os efeitos do tamanho do grupo na coesão; o papel do “consenso” entre seus integrantes; os efeitos de determinados estilos de liderança adotados nas dinâmicas grupais etc.

Nesta direção, Petrovsky (1984) destaca reconhecidos psicólogos sociais da época como J. L. Moreno, T. Newcomb, D. Cartwright & A. Zander, G. Homans, suscitando críticas, pode-se dizer, em torno de dois aspectos gerais: O primeiro é a base pela qual se conduziam as investigações sobre a coesão grupal, da qual já falamos:

Ao tomar como ponto de partida as relações psicoemocionais entre os indivíduos que se expressam na prática interativa do pequeno grupo e sobretudo na frequência, duração e ordem da interação, os psicossociólogos tradicionais em rigor não propuseram como meta estabelecer de que dependem estas relações e nem tentaram rastrear suas origens na economia, na ideologia e na política. (PETROVSKY, 1984, p. 132)

Como já visto, a investigação dos fenômenos grupais reduzida a uma análise das interações comunicativo emocionais e subjugada por métodos primordialmente quantitativos, sucede uma negligência metodológica sobre o conteúdo das relações intragrupais. Era comum, por exemplo, que a coesão fosse interpretada como uma consequência do aumento das interações entre os membros de um determinado grupo. A mensuração da frequência com que os indivíduos selecionavam uns aos outros para resolução de uma tarefa, a duração e intensidade do contato comunicativo entre eles, todos estes elementos serviam de parâmetro para que o nível de coesão grupal pudesse ser verificado e avaliado.

É verdade que alguns autores buscaram incluir em suas teorias a incidência de fatores psicológicos que correspondiam, em alguma medida, ao conteúdo das relações interpessoais. Petrovsky (1984, p. 134) utiliza de exemplo o pesquisador norte americano Theodor Newcomb, e seu conceito de “consensus” (consenso) pelo qual se propunha analisar a “homogeneidade de juízos dos indivíduos com respeito aos objetos de orientação”, o que de fato, se diferenciava em vários aspectos das abordagens que negavam a trabalhar com quaisquer materiais significativos.

Contudo, a estipulação de um “nível de consenso”, pela mensuração da similaridade de opiniões e atitudes dos indivíduos de um grupo, não foge em última instância, das visões tradicionais, se essencialmente “as fontes da atividade grupal e individual, a formação das atitudes, das normas e orientações de valor, tudo isso, por conseguinte, se considera como derivado do nível da comunicação interpessoal e de sua matriz emocional” (PETROVSKY, 1984, p. 134).

E aqui reside o segundo aspecto teórico criticado pelo autor, pode-se dizer: a inversão na lógica a respeito dos determinantes da coesão. Para ele, os psicólogos sociais tradicionais não compreenderam que os aumentos verificados nas interações grupais não representavam necessariamente provas de coesão grupal. Mas poderiam ser, justamente, consequência da unidade grupal. Estes pesquisadores extraíam, assim, uma conclusão distorcida:

O aumento deliberado do número de comunicações entre os membros do grupo no fim das contas converte os grupos menos coesos em mais coesos, enquanto que os indivíduos vão se assemelhando uns aos outros quanto à similaridade de suas normas e orientações de valor. (PETROVSKY, 1984, p. 133)

Nesta perspectiva a orientação dos indivíduos em relação ao que fazem e em relação uns aos outros, é um fator que se encontra desvinculado das condições concretas em que o grupo se forma e age. Mesmo nos casos em que os pesquisadores reconheciam a “tarefa” como um fator orientador da ação dos indivíduos, pode-se dizer que esta não passava de um “resíduo amorfo da atividade objetivada, posto desde fora na organização interna do processo grupal.” (PETROVSKY, 1984, p. 95).¹⁷

Uma problemática central, sob este ponto de vista, é a perda do caráter objetivo da atividade. Enquadrá-la como produto direto das interações grupais é condená-la a uma condição abstrata. Deve-se lembrar que “[...] a atividade não é a reação ou um conjunto de reações, mas um sistema que tem estrutura, transições e transformações internas e desenvolvimento próprio” (LEONTIEV, 2021, p. 103). Quando os atos comunicativo-emocionais assumem primazia em relação à atividade e são encarados, em si, como matriz dos processos grupais, o que se faz é extirpar o conteúdo objetivo da atividade (mesmo que se possa reconhecer sua importância).

Por isso, nos estudos psicossociológicos tradicionais, a estrutura da atividade, as necessidades vinculadas à sua origem, sua finalidade, a motivação dos indivíduos, tudo isso acaba por ser explicado a partir dos reflexos mais superficiais dos fenômenos grupais. Basta que se olhe, por exemplo, para o que Petrovsky (1984, 1986) nomeia de “enfoque homeostático”: O autor comenta experimentos nos quais os indivíduos tinham que resolver uma tarefa mecânica, que demandava certa coordenação de ações sensório motoras a serem realizadas em grupo. A tarefa era imposta artificialmente de “fora para dentro” e o êxito em

¹⁷ Petrovsky faz referência nesta passagem ao trabalho de M. G. Iaroshevski, intitulado “Enfoque da Investigação de uma coletividade científica desde o ângulo da programação de papéis”. *Problemas de Psicologia*, 1978, N° 3, p. 44.

seu cumprimento poderia indicar a “compatibilidade”, ou não, entre os membros para trabalhar em conjunto.

Não é difícil pensar que o êxito sobre uma tarefa desta natureza dependa, em grande medida, do desempenho que seus participantes possam ter quanto à comunicação voltada para a regulação de estados emocionais (evitar conflitos, convencer e motivar o próximo) e para que as ações necessárias à conquista dos objetivos, sejam operacionalizadas da melhor maneira. Menos difícil ainda é supor que a eficácia do grupo e a compatibilidade de seus participantes em um contexto como este, só possam ser avaliadas à nível de interação grupal. Lembrando que estas definem-se como “conjunto de relações comunicativas, operacionais e interindividuais que se determinam pela tarefa concreta, atualizada no grupo no momento dado” (PETROVSKY, 1986, p. 47).

Mas será que a eficácia de um grupo deve ser analisada segundo estes critérios? É possível compreendê-la a partir do cumprimento das tarefas impostas desde fora – sem que se tenha em conta a natureza de seus objetivos? O que representaria para esta perspectiva, por exemplo, a recusa coletiva de um grupo quando lhe se impõem tarefas e condições que o prejudiquem? Tratar-se-ia de um grupo ineficaz? E se um grupo decidisse por romper com a estrutura formal que lhe foi destinada (a seleção dos membros, dos postos hierárquicos etc.)? Estar-se-ia testemunhando a falta de sua coesão? Petrovsky dá diversos exemplos de como os resultados obtidos pelas investigações com grupos difusos demonstravam-se, com frequência, inconsistentes ao serem comparados com estudos de grupos concretos – unidos por uma atividade conjunta (disparidade mais notável ainda em relação aos coletivos, nos quais se manifesta a autodeterminação coletivista).

Estas provocações são pertinentes na medida em que revelam a fragilidade dos métodos tradicionais e o conteúdo ideológico de suas proposições. É o que se observa nas discussões que Petrovsky (1984) traz sobre a “dimensão grupal”. O autor menciona uma série de estudos tradicionais que, de forma geral, se propuseram a compreender as relações existentes entre a “dimensão do grupo” (a quantidade de seus membros) e sua qualidade – no que se refere ao seu funcionamento ou às suas características.

Por exemplo, ao referir-se aos estudos de S. I. Shapiro (1971)¹⁸, Petrovsky (1984) demonstra como o autor tentou determinar um número ideal de pessoas em um grupo que pudesse servir de parâmetro universal para que este se mantivesse coeso. A quantidade

¹⁸ Aqui, Petrovsky (1984, p. 53) menciona o trabalho de S. J. Shapiro, intitulado “Sobre um modelo matemático de pequeno grupo (acerca da dimensão ótima do grupo)”. Problemas psicossociológicos da atividade social de escolares e estudantes. Kursk, 1971, págs. 48 - 49 (Em russo).

encontrada pelo pesquisador em questão foi de 6 a 7 pessoas, podendo alcançar um limite máximo de 20 participantes (limite dentro do qual as chamadas “forças de coesão interna” ainda conseguiriam garantir a unidade grupal, mesmo que de forma já bastante precária). Fato que já não ocorreria em grupos maiores, que só poderiam existir, segundo esta teoria, pela influência de uma “coesão externa”. A ideia de que a coesão de um grupo diminui em função do aumento de sua dimensão, foi defendida também por demais nomes como B. Latayne, I. Robin, entre outros.

É interessante perceber nestes casos o quanto os parâmetros metodológicos interferem na caracterização do que é a própria coesão. Atribui-se determinada “estabilidade” ao grupo a depender de sua capacidade de conservação dos vínculos (comunicativo-emocionais) e do desempenho grupal em relação à alguma tarefa (independentemente de seu conteúdo). Ora, não há dúvidas de que a conservação dos vínculos e a eficácia da atividade grupal sejam características importantes para que um grupo mantenha sua unidade. Mas como já vimos no tópico anterior, é preciso que se questione em que consiste o conteúdo desta atividade e, conseqüentemente, as particularidades das relações interpessoais que se formam a partir dela.

À título de ilustração, pensemos em um exemplo fictício de um grupo de colegas de uma corporação, que após participar de uma palestra sobre direitos trabalhistas, organizada por um sindicato da cidade, começou a se organizar contra determinadas injustiças e abusos cometidos por seus patrões. Em vias de acumular provas, objetivando uma futura denúncia, os colegas passaram a consultar um advogado, a aproveitar salas vazias e brechas de horários entre tarefas para compartilharem informações, a ligar o gravador do celular durante reuniões e ocasiões estratégicas etc. A princípio, preocupados com o vazamento de informações e outros motivos de represália, deixaram de aceitar em seu círculo alguns funcionários (com os quais, inclusive, tinham um bom convívio) e a se aproximar de outros, que em suas avaliações podiam contribuir para os fins planejados (mesmo que diante de “atritos pessoais”). Neste contexto, observou-se também, uma progressiva diminuição no desempenho individual destes trabalhadores referente às obrigações da empresa e, ao mesmo tempo, um aumento de conflitos interpessoais no corpo geral dos funcionários: queixas a respeito do “novo” grupo de colegas, reclamando-se de sua “falta de integração”, atribuindo-se aos seus membros a característica de “insatisfeitos”, “panelinhas” etc. Por outro lado, entre o grupo destacado, percebeu-se um aumento na prestação espontânea de ajuda para com os colegas, nas iniciativas de realização de tarefas, na partilha de ideias a respeito de novas estratégias etc.

Este exemplo serve para refletirmos sobre as questões colocadas anteriormente a respeito das diferentes formas de se conceber o fenômeno da “coesão”. Na perspectiva da

psicologia social tradicional, um caso como este poderia envolver diversas problemáticas. Pelo parâmetro da conservação dos vínculos comunicativo-emocionais e pela eficácia do grupo, poder-se-ia levantar as hipóteses de que a coesão do grupo inicial decorreu da ausência de afinidade entre os sujeitos, das atitudes inconformistas de alguns deles, de uma liderança incompetente, ou até do número excessivo de integrantes, como já vimos. Por outro lado, talvez se pudesse explicar que a unidade do grupo que se destacou, foi possível justamente pelo seu número reduzido de participantes, pelos sentimentos de simpatia entre eles, sua intensa comunicação ou pela simples coincidência de suas opiniões etc. Assim, todos os processos grupais observados no exemplo (e talvez muitos deles nem se tornassem objeto de análise), estariam submetidos a explicações encerradas à nível das *interações* grupais.

Mas como explicar, por exemplo, que uma série de indivíduos tidos como inconformistas, ou seja, que não se submetem às vontades coletivas, tenham obtido êxito em formar um grupo coeso? Como explicar a inclusão neste grupo de indivíduos com os quais se tinha inimizades e a exclusão de outros com os quais se nutria simpatia? Como surgiram as particularidades destas novas relações interpessoais? Qual foi o papel da palestra assistida nas movimentações que se iniciaram?

Como já vimos, a concepção estratométrica concebe diferentes níveis de desenvolvimento grupal, a depender do grau em que as relações interpessoais se encontram mediatizadas pelo conteúdo socialmente significativo da atividade compartilhada. Isso abre diversas possibilidades para que se interpretem os fenômenos grupais a partir de seu caráter processual. No exemplo dado, pode-se pensar que o grupo “destacado” caminhou em direção a um nível superior de desenvolvimento (ainda que não represente de forma alguma uma coletividade). As demandas da atividade compartilhada fizeram com que os integrantes assumissem novas posições a respeito de seus colegas, de seus ofícios, que avaliassem ativamente as relações grupais, os valores aceitos etc. Os vínculos formados neste processo diferiram daqueles estabelecidos anteriormente, expressando uma nítida diferença na maneira como estes sujeitos relacionaram-se uns com os outros e com os objetos da própria atividade – suas tarefas, objetivos e fins. Os novos conteúdos de orientação dos sujeitos já não se restringiam aos interesses formais da empresa e nem ao valor pragmático dos resultados corporativos. Por outro lado, haveria que investigar em que medida eles correspondem aos valores socialmente significativos, vez que podem delimitar-se também aos interesses deste grupo em específico e às suas conquistas particulares.

Utilizamos este exemplo para ilustrar as insuficiências das afirmativas tradicionais sobre a coesão, baseadas em um exame generalista sobre a similaridade de posições subjetivas e/ou

de atitudes entre os membros de um grupo.¹⁹ Este parâmetro não serve, em si, para análise de todas as formas grupais, em especial dos coletivos. Na concepção estratométrica a unidade grupal sofre de determinações mais profundas, que devem ser compreendidas nas diferentes camadas da estrutura do grupo. É preciso encarar os processos grupais através dos quais surge determinado “consenso”, mas mediante sua atividade compartilhada - que engendrará (ou não) a tomada de consciência, por parte dos indivíduos, da “comunidade de objetivos, tarefas e ideais, assim como das relações interpessoais que possuem o caráter de camaradagem e ajuda mútua” (PETROVSKY, 1984, p. 136).

Petrovsky (1984) comenta algumas investigações soviéticas que se ocuparam de analisar o fenômeno da coesão com grupos concretos, tomando como critério a posição avaliativa que seus integrantes faziam a respeito de diferentes conteúdos. Os estudos demonstraram que na coletividade a coesão não ocorre pela similaridade de quaisquer posições ou avaliações de seus membros. Mas sim, enquanto uma unidade valorativa e de orientação (UVO) do grupo, que se manifesta, fundamentalmente, em relação às esferas moral e prática. Segundo Petrovsky (1986, p. 309) a UVO define-se como:

O índice da coesão grupal, o qual atua como característica integral do sistema de relações intragrupais, que reflete o nível ou o grau de coincidências das opiniões, das avaliações, dos objetivos e posições dos membros do grupo respeito aos objetos (aos objetivos da atividade, às pessoas, às ideias, aos acontecimentos), mais importantes para o grupo em sua totalidade. A UVO como índice de coesão grupal não pressupõe de nenhuma maneira a coincidência das avaliações e das posições dos membros do grupo em todos os sentidos, nem uma nivelção das personalidades do grupo. O quadro multifacetado e suficientemente variado de gostos, de valores estéticos, de interesse literários etc., nos membros do grupo, não obstaculiza o manutenção da coesão do grupo. A UVO no coletivo é, antes de tudo, a aproximação das avaliações nas esferas moral e de trabalho, no enfoque dos objetivos, das tarefas e valores da atividade conjunta. A UVO é uma atitude positiva única em direção aos objetivos e valores grupais socialmente importantes (PETROVSKY, 1986, p. 309)

A *unidade valorativa e de orientação* de um coletivo não se identifica, portanto, com os parâmetros tradicionais sobre a coesão - nem por seu conteúdo, nem pela forma como as relações interpessoais expressam sua unidade. Ela não pode ser encontrada em grupos difusos, cuja coesão está determinada à nível das *interações* grupais (dependente dos vínculos comunicativo emocionais). O que ocorre de maneira distinta nos coletivos, onde ela pode ser

¹⁹ Além de T. Newcomb, Petrovsky (1984) cita também os pesquisadores norte-americanos R. Bales e H. Homans.

verificada, tanto na sua segunda camada (referente ao estrato “interpessoal” como acabamos de ver), quanto naquelas mais profundas:

O autor menciona o experimento de A. I. Doristov (1979)²⁰, que se propôs a investigar como se davam as orientações de valor entre professores de um coletivo pedagógico através de dois blocos de testes:

- a) comparando-se o resultado da avaliação que eles faziam a respeito de qual deveria ser o “modelo de aluno” com as avaliações que eles faziam objetivamente sobre o plano temático da norma docente;
- b) e, comparando o resultado da avaliação que eles tinham em relação ao “modelo de professor” com as avaliações sobre suas relações interpessoais reais, com os colegas de profissão.

A partir dos dados coletados, obtiveram-se resultados que apontaram para um nível de consenso muito mais elevado sobre 1) as avaliações a respeito do plano temático de ensino, do que sobre o “modelo” subjetivo de aluno ideal e 2) sobre as avaliações em relação ao “modelo de professor” do que sobre os critérios no plano das relações interpessoais. Para o autor isso se deve pelo fato de que o pesquisador se deparou com interrelações de distintos tipos:

Em um caso com interrelações condicionadas pelo caráter objetivo da atividade conjunta (professores – alunos) [...] Em outro caso (professor – professor) o problema estava localizado no plano das relações interpessoais dentro da coletividade docente e, em rigor, carecia em grau considerável de um plano objetivo, já que a atividade frutífera em uma coletividade pedagógica (e isso é particularmente típico desta classe de coletividade) está menos orientada para os membros da coletividade, que dizer para os próprios pedagogos, e tem por objeto o ensino e a educação definidamente orientada dos alunos. Por isso não cabe admirar-se que neste caso as determinações valorativas dos traços do “bom pedagogo” possuam maior grau de concordância comparadas com as bases avaliativas das relações reais entre os professores [...]. (PETROVSKY, 1984, p. 140)

Este experimento revelou como a coesão grupal se põe de manifesto nas camadas mais profundas da estrutura de um coletivo, tratando-se, neste caso, do que Petrovsky (1984, 1986) chamou por *unidade valorativo-objetiva*. Nas palavras do autor (PETROVSKY 1984, p. 139, grifo nosso), “esta unidade, que aparece como uma modificação da unidade de orientações de valor a nível dos processos grupais “nucleares”, se expressa no *ato de mediatização da*

²⁰ Petrovsky (1984, p. 139) menciona o trabalho do referido autor intitulado “Os problemas da coesão grupal. Moscou, 1979 (Em russo).

atividade individual pelo conteúdo valioso único do objeto da atividade compartilhada”. Nos coletivos pedagógicos, por exemplo:

o estrato da coesão valorativo- objetiva vai se integrando nas estruturas profundas da coletividade do curso, no fundamental graças à atividade laboral conjunta, a um trabalho social ativo e a outros fatores que mediatizam eficazmente a atividade grupal, e não durante a aprendizagem, atividade que deve ser norteadora para o escolar. (PETROVSKY, 1984, p. 142).

Com a descoberta da UVO e da unidade valorativo-objetiva, torna-se possível rediscutir alguns elementos que eram tradicionalmente considerados importantes para se avaliar a coesão: como é o caso da compatibilidade dos membros e das relações de afinidade. Se antes o sucesso na coordenação de ações isoladas, regulada por vínculos emotivo- comunicativos, servia de critério para determinar a “compatibilidade” dos membros de um determinado grupo, agora se faz necessário pensar em que deve consistir tal “compatibilidade”, consideradas as “posições reflexiva” dos indivíduos, expressa na atitude consciente de seus membros em relação aos objetos da atividade partilhada. Trata-se, pois de considerar a

coordenação dentro da atividade integral que cumpre a coletividade em seu conjunto, a qual está determinada para o sujeito pela tarefa geral e em cuja a estrutura se acha inserida a imagem de seus participantes (suas capacidades, propósitos, noções sobre os modos de resolver a tarefa, etc). (PETROVSKY, 1984, p. 146)

Nota-se que o autor insere ao lado dos demais objetos da atividade conjunta (de seus objetivos, tarefas, fins) a imagem dos próprios sujeitos do grupo, considerando-a como parte do conteúdo desta atividade. E esta questão é de suma importância para Petrovsky, uma vez que

Uma das características fundamentais do homem no grupo consiste em que apela ao seu grupo como uma fonte de orientação na realidade circundante. Esta tendência é uma consequência lógica da divisão do trabalho. Cada participante na atividade conjunta está interessado na avaliação das condições, fins e tarefas significativas da mesma, da contribuição de cada um ao trabalho comum e de sua própria contribuição, na avaliação de sua personalidade refletida no espelho da opinião geral. Tudo isso é próprio do mais alto grau da coletividade, onde as relações interpessoais estão mediatizadas pela causa comum, por seu conteúdo e seus valores, derivados das exigências que a sociedade apresenta à coletividade e da ideologia social. (PETROVSKY, 1984, p. 76)

Como já vimos, nos coletivos, o “outro” não se apresenta para o sujeito de qualquer modo. Há o que Petrovsky (1984, p. 78) chama de *referencialidade*, ou seja, uma “forma de

manifestação das particulares relações sujeito-sujeito, nas quais o vínculo com outro sujeito medeia as relações do sujeito com o objeto que é significativo para ele”. Diz respeito ao processo pelo qual o sujeito elege aquelas pessoas que possuem qualidades e características que lhe são especiais, mas não porque estas simplesmente agradam-no, ou porque lhe servem para qualquer finalidade, mas justamente porque fornecem a ele a possibilidade de se orientar em relação às normas e valores aceitos pelo grupo e a avaliar constantemente sua própria imagem diante o que é importante e significativo para o coletivo.

Este lugar que o “outro” ocupa para o sujeito, diante a atividade compartilhada, deve pressupor que as relações de afinidade e simpatia nos coletivos ocorram também sob bases diferenciadas, consistindo em distintos tipos de condutas e representando processos particulares.

Petrovsky comenta, por exemplo, alguns estudos que se propuseram a analisar a atitude dos sujeitos em relação uns aos outros quando submetido a situações nas quais o sucesso ou o fracasso de um indivíduo sobre uma tarefa, poderia implicar “castigos” ao grupo como um todo, ou apenas àquela pessoa em específico. Assim, as investigações constataram nos coletivos um tipo diferenciado de ação dos sujeitos: de forma geral, nestes grupos, as pessoas se mobilizaram em igual medida para supressão dos castigos, tanto nos casos em que estes eram aplicados a apenas um sujeito quanto ao grupo como um todo. Neste caso, a

sucessão desagradável, assim como as vivências conseguintes para alguns dos membros do grupo estão dadas aos outros como motivações da conduta, que organizam sua atividade comum orientada simultaneamente a alcançar a finalidade do grupo e bloquear a ação dessa sucessão (frustrante). (PETROVSKY, 1984, p. 122)

Esta *identificação coletivista* entre os membros, como foi denominada, ocorre, portanto, quando um indivíduo “aplica na conduta para consigo mesmo e para com os demais – na mesma situação ou em uma situação diferente as normas morais e estrutura seu comportamento partindo destas normas (PETROVSKY, 1984, p. 120).

Caso parecido ocorre quando se fala do fenômeno de “atribuição da responsabilidade” nos grupos. O processo pelo qual os sujeitos fazem sua avaliação a respeito das responsabilidades que eles mesmo e que os demais membros tiveram em relação aos êxitos e aos fracassos das tarefas. O conteúdo manifesto nestas situações interessou aos psicólogos soviéticos visto que até então o fenômeno havia sido estudado como uma característica psicológica individual, a partir de experimentos característicos com pequenos grupos.

Teria sido L. A. Sujínskaia, responsável pelos primeiros experimentos sobre o fenômeno da atribuição de responsabilidade, a partir dos princípios da teoria da mediatização pela atividade, conseguindo atestar que “o caráter da atribuição de responsabilidade revela uma dependência com respeito ao nível de desenvolvimento do grupo como coletividade”.

Observou-se que nos grupos de baixo nível de desenvolvimento, os atos de atribuição de responsabilidade estavam “condicionados fundamentalmente pelas peculiaridades psicológicas individuais do sujeito da avaliação” (PETROVSKY, 1984, p. 149). O autor revela o caráter subjetivo e superficial de tais avaliações, trazendo situações nas quais se fazia comum que a atribuição das responsabilidades entre os membros se desse a partir de suas características físicas, ou que estes assumissem posturas individualistas atribuindo a si mesmos o êxito dos resultados finais, no caso de uma tarefa bem-sucedida, ou aos outros as razões pelo fracasso, no caso contrário.

Já nos grupos coletivos, os atos de atribuição de responsabilidade possuíam “no fundamental, um caráter objetivo enquanto o aporte individual de cada um praticamente se avaliava da maneira adequada” (Petrovsky, 1984, p. 148).

A força moral da coletividade, que bloqueia as posturas extremas do subjetivismo, cria condições para a compatibilidade de seus membros sobre a base das normas morais adotadas por todos eles: não declinar a responsabilidade quando se é culpado; não endossar à culpa “aos justos no lugar dos pecadores”; não se atribuir o êxito, não menosprezar o papel e a importância do outro nas conquistas comuns; não se justificar aludindo à “circunstância objetivas”, etcetc.”. (PETROVSKY, 1984, p. 149)

Assim, Petrovsky retoma as considerações a respeito da coesão, concluindo que nos grupos difusos ela se põe de manifesto enquanto “intensidade da prática comunicativa do grupo, a compatibilidade como presença de eleições sociométricas mútuas, a compatibilidade psicofisiológica de características e temperamentos, a coordenação de operações sensório motoras ao realizar ações, etc” (PETROVSKY, 1984 p. 149). Por outro lado, nos grupos “não difusos” - mediados por uma atividade conjunta, mas que ainda não se configuram como coletivos - pode-se encontrar um nível mais elevado de coesão, em que os membros da atividade já têm em vista (de modo mais reflexivo), como devem tomar determinadas atitudes em função das tarefas objetivas, das expectativas dos colegas, mas sem que precisem ainda se perguntar qual o significado social de sua atividade. Por fim, nos coletivos, o autor conclui que:

O nível superior da coesão e da compatibilidade das pessoas em uma atividade conjunta, próprio precisamente da coletividade, se apresenta na forma de

unidade valorativa - objetiva e unidade de orientações de valor por uma parte, de identificação coletivista e adequação na atribuição da responsabilidade por outra. A integração da personalidade à coletividade se opera mediante à assimilação dos mais altos valores espirituais da sociedade socialista, mediante a realização de seus objetivos e tarefas construtivas (PETROVSKY, 1984, p.150)

4 OS PROCESSOS GRUPAIS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Esta seção da dissertação caracteriza-se como um ensaio que explora contribuições da concepção estratométrica em Petrovsky para a educação escolar, investigando possíveis articulações entre seus postulados e a pedagogia histórico-crítica. Como poderá o leitor observar, na exposição da concepção estratométrica dos grupos humanos, Petrovsky apresenta elaborações especificamente referidas ao problema do ensino escolar. Procederemos, aqui, à apresentação sintética de tais elaborações, buscando trazer uma contextualização histórica de tais proposições e ponderações sobre seus alcances à luz do que preconiza a pedagogia histórico-crítica.

Na abertura dessa dissertação, apresentamos algumas problemáticas relacionadas à questão dos processos grupais nas escolas. Explicitamos que a mediação educativa também ocorre sob a demanda organizativa dos grupos escolares e que, neste contexto, professores e alunos estão sujeitos a reproduzirem determinados modelos de relações sociais, que refletem predominantemente uma lógica adaptativa dos indivíduos às condições alienantes da sociedade capitalista.

Apontamos que esta lógica também se expressa nas formas de condução e estruturação das atividades grupais por parte do professor, que frequentemente se restringem ao *manejo* da sala de aula, como resposta às necessidades mais imediatas e empíricas do cotidiano, em lugar de uma ação propriamente educativa da vivência coletiva. Não raro, a mediação dos processos grupais envereda para práticas mecânicas e irrefletidas, caracterizadas por atitudes punitivas, comparativas, autoritárias etc.

Nesta mesma linha, sublinhamos que as práticas pedagógicas hegemônicas têm se valido cada vez mais das dinâmicas grupais, cujas propostas teóricas alinham-se aos interesses da ideologia dominante: inclui-se no trabalho formativo dos indivíduos a tarefa de prepará-los para atuarem em grupo, segundo modelos abstratos e idealizados de “relações humanas”, difundidos por exemplo, no mundo corporativo. Deste modo, além de encobrirem o real conteúdo das relações sociais concretas (a divisão social de classes), estas dinâmicas podem

ocasionar situações de grande frustração aos alunos, visto a impossibilidade de realizá-las na particularidade da sociedade capitalista (CHAUI, 2016).

Por outro lado, comentamos que a mobilização dos processos grupais nas escolas pode ser significativa para a formação da atividade consciente do aluno e de sua personalidade, desde que ela conduza ao tensionamento das contradições que imprimem movimento ao desenvolvimento do educando, ou seja, na superação por incorporação das velhas formas de ser do aluno. O grupo pode servir como um instrumento valioso neste sentido, promovendo novas formas de relação entre os sujeitos e destes com os conteúdos da prática social. O grupo também é condição para o ensino, visto que nem a seleção dos conteúdos a serem transmitidos, nem das formas mais adequadas para tal, conseguem ser devidamente concebidos e estruturados a partir de um indivíduo isolado. A aula é destinada a um grupo-classe, ainda que a apropriação do conhecimento seja efetivada, em última instância, como incorporação à subjetividade de cada aluno singular.

Evidenciamos, contudo, que na literatura referente à pedagogia histórico-crítica, não tem havido um trato específico a respeito da questão grupal. As aproximações a esta temática costumam acontecer a partir do conceito mais amplo de “relações sociais”, vinculado às dimensões ontológica e ontogenética, ao se discutir o desenvolvimento do gênero humano e do psiquismo individual. Não parece haver, pois, articulações bem estabelecidas com demais teorias que nos proporcionem um enfoque grupal e que, concomitantemente estejam fundamentadas nos princípios do materialismo histórico-dialético. Tal constatação nos levou ao movimento de pesquisa materializado nessa dissertação, de busca de subsídios referentes ao processo grupal no campo teórico-filosófico do materialismo histórico-dialético que possam vir a se incorporar ao esforço de construção coletiva da pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica a fundamentar e orientar o trabalho educativo comprometido com a emancipação humana mediante a formação de sujeitos da práxis.

Reafirmamos, portanto, a necessidade de um aprofundamento teórico sobre o problema do processo grupal no contexto da educação escolar, de modo a se consolidar um aporte teórico-metodológico que possibilite o embasamento científico da prática do professor com o grupo. Apoiados na concepção de escola e de ensino escolar advogada pela pedagogia histórico-crítica, alertamos, outrossim, para o fato de que nossa proposta não redunde em uma secundarização da função específica da escola, dando-se primazia à formação de grupos como objetivo em si mesmo; nem a substituição do objeto da educação pelo objeto da ciência sociopsicológica, que é o processo grupal: neste peculiar contexto de relação entre a ciência pedagógica e a sociopsicológica, é a segunda que deve servir às finalidades apontadas pela primeira. O ensaio

que apresentamos nesta seção da dissertação representa, assim, um esforço de colaborar com a construção de uma compreensão geral a respeito dos processos grupais para que a escola possa cumprir justamente sua função, na medida em que os professores sejam instrumentalizados, lançando mão de uma prática cada vez mais consciente e intencional.

4.1 Petrovsky e a educação escolar

A concepção estratométrica apresentada por Petrovsky (1984, 1986) se destacou como sistema teórico promissor aos nossos propósitos. Enquanto uma teoria sociopsicológica marxista, oferece-nos uma visão baseada no princípio da atividade para exame dos fatores determinantes e mediadores dos processos grupais. Ao distinguir os grupos concretos dos artificiais, reconhece nos primeiros um distinto fator, mediador das relações interpessoais: sua atividade conjunta, real, que nos coletivos - grupos considerados como mais desenvolvidos – integra o sistema das relações interpessoais, segundo parâmetros psicológicos e não psicológicos particulares. Tais premissas servirão de aporte básico para pensarmos os processos grupais nas escolas em direção aos objetivos pedagógicos críticos.

À primeira vista, a escola apresenta-se para nós, desde um enfoque grupal, como uma comunidade social concreta, heterogênea, que funciona pela ação organizada de diversos grupos. Em seu interior destaca-se uma gama de atividades (entre elas a pedagógica), realizada por diferentes agentes sociais (como professores, coordenadores, alunos, funcionários de apoio administrativo etc.), que se orientam por tarefas, objetivos e normas tanto comuns, quanto específicas.

Este quadro se torna ainda mais complexo quando considerarmos a tarefa social da escola submetida a disputas político-ideológicas em torno de seu currículo, tendo em vista que ela tem se tornado “um mercado de trabalho disputadíssimo pelos mais diferentes tipos de profissionais (nutricionistas, dentistas, fonoaudiólogos, psicólogos, artistas, assistentes sociais etc.) [...]” (SAVIANI, 2011, p. 16). De acordo com Dermeval Saviani, a mercantilização da educação tem implicado no esvaziamento da função específica da escola, convertendo-a “numa agente de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista.” (SAVIANI, 2011, p. 85). Assim, a ampla “concorrência” entre as inúmeras práticas profissionais em seu interior corresponde à tendência de desvalorização do objeto específico do trabalho escolar – que é o saber objetivo- equiparando-o, ou subjugando-o a outros objetos.

Neste contexto, há uma supervalorização das atividades extracurriculares, como palestras informativas, realização de dinâmicas socioemocionais, aplicação de programas avaliativos e educativos (não correspondentes à prática pedagógica), que demandam, por sua vez, ações individualizadas e grupais com os alunos, professores, tutelares etc.

Por esta razão, é importante que nossa primeira tarefa seja justamente a *delimitação da atividade e do grupo* sobre os quais falaremos nesse ensaio, segundo os princípios da concepção estratométrica – e em diálogo com a pedagogia histórico-crítica.

Ao se referir aos estudos sociopsicológicos sobre os grupos escolares, Petrovsky (1984, 1986) menciona a formação de distintos coletivos, como os “pedagógicos” ou “docentes” (compostos por professores); os coletivos de “escolares” ou “estudantes” (compostos por alunos); e aqueles nomeados como “pedagógico-educativo” ou “docente-educativos” (compostos por professores e alunos). Se o autor trata de diferenciá-los indiretamente, em decorrência dos interesses das investigações expostas - que muitas vezes se voltavam para temas e grupos específicos - o faz, principalmente, em razão do tipo de atividade conjunta que se colocava sob análise.

Para Petrovsky (1986), cada grupo tem vários tipos de atividade, que se encontram hierarquizadas de acordo com a sua verdadeira integração no conjunto das interrelações grupais. Em um coletivo, por exemplo, a atividade recreativa será menos decisiva na mediação das relações interpessoais de seus membros do que aquela específica *atividade conjunta* através da qual ele pode cumprir a função social que lhe foi destinada.

É esta atividade conjunta, de caráter mais “geral”, a qual Petrovsky chama também por atividade “vital”, que interessa para a análise diferencial dos grupos. Segundo o autor (1986, p. 91) “os objetivos da atividade conjunta são utilizados como critérios da diferenciação dos grupos reais segundo sua função social em: docentes, produtivos, desportivos, artísticos, militares, etc”.

Logo, diante de nossos objetivos, devemos refletir sobre o tipo de atividade que se vincula essencialmente ao cumprimento da função social da escola, para que então possamos analisar a quais agentes sociais ela compete e, por conseguinte, quais interrelações grupais nos interessam. A pedagogia histórico-crítica nos convoca a afirmar a função nuclear da escola enquanto a socialização do saber elaborado e a compreender o trabalho educativo como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é

produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2011, p. 3). Nesta perspectiva, o trabalho educativo

[...] exige uma atividade especificamente humana que possa articular dialeticamente a relação conteúdo e forma na socialização do saber sistematizado, atividade norteada por finalidades (objetivos a atingir) e que esteja organizada de modo a articular e colocar em movimento os processos de ensino (transmissão) e aprendizagem (apropriação) desse saber, agora convertido em saber escolar. (LAVOURA e MARTINS, 2017, p. 537)

Afirmamos ser *a atividade pedagógica* a que se ocupa fundamentalmente destes processos, despontando como aquela, dentre as demais atividades, que se estrutura em função do acesso ao saber escolar por parte dos alunos, pressupondo a ação planejada e intencional dos professores, em direção à transformação da prática social. Assim, se quisermos nos referir ao grupo escolar, segundo a sua atividade vital, é necessário que nos remetamos à atividade pedagógica- mas não no sentido de assumirmos o grupo como seu mero objeto, e sim de *compreendermos as possibilidades de sua realização enquanto uma atividade conjunta*.

Ainda que a compreensão sobre a atividade pedagógica revele as ações recíprocas entre alunos e professores, tendo como motor a contradição operante entre os processos de ensino e aprendizagem no contexto das relações entre a prática social global e o ato educativo, pode-se dizer que ela tem se construído, em suma, fundamentalmente a partir de um enfoque sobre a atividade objetual dos indivíduos e não pelo exame da atividade comum (como proposto por Petrovsky). Segundo Lavoura e Martins (2017, p. 538):

[...] a estrutura da atividade pedagógica conquista a qualidade de mediação como interposição que gera transformação, na medida em que ensino e aprendizagem configuram-se como ato intencional mediado por signos (conteúdos escolares tomados como objeto da atividade), vinculado a uma finalidade (objetivos do ensino) e uma necessidade (motivos da aprendizagem) e organizado para realizar determinadas ações e operações (tarefas e procedimentos de ensino e aprendizagem).

Um dos principais problemas tratados por Petrovsky em relação à educação escolar foi a organização e o exame da atividade conjunta entre professores e alunos, em suas formas coletivas. Petrovsky (1986) relata o interesse das investigações sociopsicológicas sobre o tipo de atividade que se configurava como fundamental para a formação dos coletivos escolares, já que, segundo ele, interessava ao sistema educacional, na época, “o processo de formação do coletivo de estudantes como um meio ativo de educação ideológico – moral da personalidade, de formação de uma posição vital ativa do escolar soviético” (PETROVSKY 1984, p. 248).

Um dos consensos da psicossociologia teria sido o de considerar a atividade docente²¹ como o tipo atividade “orientadora” para estes grupos, haja vista o acordo sobre a importância dela:

Nas condições de uma atividade docente bem organizada, ocorre a assimilação dos conhecimentos necessários e o desenvolvimento de hábitos, a formação da concepção comunista de mundo, a independência dos alunos e se formam as qualidades valiosas da personalidade, as convicções e os ideais. A formação de uma atividade docente repleta de valores, na qual se desenvolvam as capacidades cognitivas dos alunos, é um dos objetivos mais importantes do nosso sistema educativo. (PETROVSKY, 1986, p. 247)

Petrovsky (1986) endossa esta posição, mas ao mesmo tempo aponta para a necessidade de se refletir sobre alguns traços específicos desta atividade, responsáveis por influenciar sobre as particularidades da estruturação das relações *interpessoais* dos educandos. O autor faz primeiro uma crítica afirmando que a atividade docente costumava ser concebida, *em sua aparência*, como uma atividade coletiva (uma vez que se tratava da realização do trabalho do professor com a classe), mas que geralmente consistia, no fundamental, em

um processo individualizado de assimilação de conhecimentos e, por isso, resulta essencialmente a soma das conquistas individuais de ensino. Nas condições das formas de atividade docente geralmente aceitas, a necessidade de uma interrelação de trabalho é reduzida ao mínimo e tem um caráter episódico. [...] A interação na aula (dúvidas dos alunos, dicas, trabalhos realizados em grupo, etc.) é considerada uma forma de conduta dos alunos indesejável e a menudo punível. (PETROVSKY, 1986, p. 248).

O autor questiona, a partir daí, qual seria então, a atividade responsável pelo surgimento e funcionamento dos grupos com elevados níveis de desenvolvimento nas escolas soviéticas, que de acordo com ele poderiam ser classificados como coletivos segundo diversos parâmetros.

Sua leitura é de que esse processo vinha se dando não a partir da atividade docente/pedagógica (visto que mesmo nos trabalhos com grupos, ela não se baseava, em geral, nos princípios da dependência responsável, da ajuda mútua, etc.), mas da *atividade laboral dos alunos*, que se efetivava principalmente na vida política, pela participação em círculos de interesse; na Komsomol (organização juvenil do partido comunista da união soviética); no Movimento dos Pioneiros (organização para menores de 14 anos); e nas atividades docentes extracurriculares, como veremos (PETROVSKY, 1986).

²¹ O termo “atividade docente” aparece nas obras de Petrovsky sob diferentes ênfases: denota tanto o processo organizativo do trabalho docente, como o processo de ensino e aprendizagem estabelecido na relação entre professor e aluno e entre os próprios alunos, nas situações em que estes auxiliam os colegas menos experientes na atividade de estudo.

Para que tal colocação não seja interpretada como uma posição que secundariza a função específica da escola como instituição social, faz-se necessária uma contextualização histórica. Desde o período imediatamente posterior à Revolução de 1917, algumas questões se consolidaram como centrais à construção da pedagogia socialista, entre elas o papel da atividade laboral na formação dos indivíduos. Neste período, preconizou-se uma estreita relação entre educação e o trabalho: a escola deveria se ocupar da formação multilateral das pessoas como via de superação do ensino fragmentado, que era voltado para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e manuais em separado. O sujeito deveria aprender sobre as dimensões teóricas e práticas dos diversos ramos produtivos, ser preparado para participar ativamente da vida coletiva, nas relações de produção, segundo valores e perspectivas comunistas (BÔAS; CALDART, 2017).

A educação escolar deveria atuar, assim, na formação da individualidade permitindo que o sujeito pudesse se reconhecer naquilo que ele produz, em seu movimento criativo. Nas palavras de Nadejda Krupskaya, personagem diretamente envolvida na criação do sistema educativo soviético aqui citada por Caldart e Freitas (2017, p. 72), cabia à escola:

[...] fortalecer e aprofundar as predisposições sociais despertadas na criança, revelar para ela que o trabalho é a base da sociedade humana, ensinar-lhe a alegria do trabalho produtivo e criativo, fazê-la sentir-se como parte da sociedade, um membro útil”.

A autora acusava a pedagogia tradicional de sufocar o pensamento crítico, de suprimir a individualidade e as “pré-disposições sociais” das crianças, sendo responsável por criar nelas um “corpo burocrático”, desacostumado a ter um papel ativo na organização de sua própria atividade, tornando-a passiva e subordinada ao “tarefismo”.

Em contraposição a este quadro, a autora aponta que uma das características da escola deveria ser justamente o *amplo desenvolvimento do trabalho produtivo do educando*:

[...] ao auxiliar na formação da individualidade, a escola deve preparar o estudante para garantir que ele seja capaz de revelar esta individualidade em um trabalho que tenha utilidade social. [...] a escola socialista deve não apenas aplicar o método do trabalho, mas também deve organizar o método produtivo das crianças”. (KRUPSKAYA, 1918, apud CALDART; FREITAS, 2017, p. 75).

Assim, a denominada “escola do trabalho” concebia a atividade laboral como via de formação do indivíduo, uma vez que devidamente organizada, poderia contribuir para o desenvolvimento de habilidades, costumes e motivos alinhados à prática social comunista,

influido não apenas sobre as atitudes do sujeito, mas sobre sua compreensão a respeito desta mesma prática.

Trata-se de organizar o trabalho produtivo de modo coletivo. No contexto analisado, por exemplo, a *auto-organização institucional* (incluindo-se a escolar), se apresentava como uma demanda geral do socialismo. Krupskaya relata uma relação orgânica entre escola e sociedade, destacando a unidade coletiva entre os alunos na forma de comitês de organização, de brigadas de trabalho, voltados aos atendimentos das necessidades institucionais e da comunidade em que se encontravam inseridos.

A autora aponta para as possibilidades de se desenvolver no educando o hábito de abordar as questões sociais de modo ativo, pelo ponto de vista dos interesses globais, na medida em que ele aprende a voltar-se para o grupo, a considerar-se como parte do todo, a problematizar e buscar soluções para as questões da prática social em sentido cada vez mais amplo, segundo o interesse da turma, da escola, da sociedade. Para isso, dever-se-ia alinhar a própria dinâmica produtiva a determinados conteúdos de ensino, considerando ao mesmo tempo o destinatário dos processos. Segundo Krupskaya (1923, apud, CALDART e FREITAS, 2017, p. 122).

As formas de auto-organização devem ser propostas em correspondência com as funções organizacionais, as quais se ancoram nos estudantes. Claro que no primeiro nível de ensino, onde o trabalho tem menor envergadura, onde a função da criança é mais limitada, as tarefas são mais simples, e as formas de auto-organização devem ser mais elementares, aproximam-se de uma democracia simples. No segundo nível, onde a envergadura das atividades é mais ampla, o trabalho é mais complexo e já exige uma certa especialização, a auto-organização toma forma mais complexa e clara.

Ainda de acordo com a autora, o professor desempenhava um papel fundamental neste sentido, devendo buscar formas para criar um interesse profundo nos educandos pelos fenômenos da vida social, ao mesmo tempo em que deve influenciar na produção das formas corretas de auto-organização.

Nas aulas, nas excursões, com as máquinas, com a cozinha ele deve dirigir a atenção das crianças para as questões organizacionais: deve mostrar como é necessário estabelecer objetivos, como atingi-los sem desperdício de tempo e energia, como juntar forças, como dividir o trabalho, calcular as forças, avaliar o realizado etc. Assim, pouco a pouco a criança obtém hábitos corretos, tratando coletivamente a resolução dos problemas apresentados pela vida, e isto dá a ela a possibilidade de relacionar-se conscientemente também com o problema, ver como ela se organiza melhor para a execução das tarefas colocadas perante ela, isto é, com as questões da auto-organização. Depois de feito o trabalho indicado antes com elas, o professor e os estudantes vão compreender mais e estar melhor preparados para a tarefa da auto-organização

e para introduzi-la na vida (KRUPSKAYA, 1923, apud CALDART; FREITAS, 2017, p. 123).

Não cabe aos objetivos desta pesquisa um exame detalhado dos métodos propostos pela autora quando ela descreve tais mediações. Reconhecemos que a leitura dessa passagem pode induzir o leitor a desconfiar (pelo menos à primeira vista) de certo sentido pragmático presente na proposta da autora, mas queremos dizer que seria injusto endossar tal impressão sem a devida investigação sobre a totalidade de sua obra, bem como da particularidade de seu contexto histórico. Neste momento, interessa-nos, nesta passagem, a riqueza de detalhes que ela nos traz a respeito dos objetos da atividade partilhada, pelos quais orientam-se professores e alunos, e a atenção sobre os elementos organizativos da atividade (incluindo-se as próprias pessoas). Em segundo lugar, destacamos dos excertos citados a importância dada, naquele contexto histórico-social, ao processo de tomada de consciência sobre estes objetos, na medida, é claro, em que se vinculassem aos conteúdos socialmente significativos.

Isso nos coloca em melhores condições para que possamos retomar a discussão de Petrovsky em relação à atividade laboral dos coletivos escolares. Para o autor, ela

[...] é antes de tudo, uma atividade conjunta, geral. A comunidade fixada na divisão e nos resultados do trabalho tem um caráter real. Nos produtos materializados do trabalho está a interdependência dos participantes do processo produtivo. O sucesso de um é condição para o sucesso dos outros, e o fracasso de um influencia todos os participantes do trabalho global. A existência de critérios objetivos para a medição da contribuição de cada um para o produto conjunto da atividade funciona como base objetiva para avaliações mútuas. As relações interpessoais durante o processo produtivo, ao ocorrerem em uma atividade real objetiva, têm caráter mediado e, portanto, garantem o processo de formação da coletividade. (PETROVSKY, 1986, p. 249)

Isso não significa, no entanto, que nosso autor encaminhe suas reflexões sobre o processo grupal no contexto escolar na direção de se desprezar ou minimizar a atividade docente. O que Petrovsky coloca em questão é justamente a necessidade de que esta atividade assuma traços cada vez mais coletivos. Ou seja, que os processos de ensino e aprendizagem pudessem passar a ocorrer por intermédio de uma atividade baseada nos princípios da ajuda mútua, nas relações de cooperação e nos *vínculos de dependência responsável*. Este movimento levaria a se engendrar, no educando, a necessidade de perceber a si mesmo e aos outros com maior consciência. Neste processo o aluno

Deve perceber e compreender corretamente as demandas das pessoas ao seu redor e da situação em geral; de acordo com estas exigências, avaliar as suas

possibilidades, exigir de si mesmo, saber superar obstáculos internos e os desejos que dificultam o cumprimento das exigências colocadas, avaliar corretamente os resultados da sua atividade, analisar com precisão as dificuldades que surgem, as causas dos fracassos, etc.; quer dizer, na atividade e através da atividade dentro do grupo, ele toma consciência de si mesmo, forma a imagem do seu próprio “eu”. (PETROVSKY, 1986, p. 251)

É inegável que essa tomada de consciência seja importante para o processo de formação dos indivíduos, mas não podemos concebê-la desvinculada da própria função que cumpre a escola em determinada época.

Na escola do trabalho, a formação dos coletivos escolares - fossem estes pedagógicos, estudantis, docente-pedagógicos - configurava-se como um objetivo claro²² (entre outros), visto as exigências da “nova” sociedade sobre a instituição escolar. A formação dos coletivos ocorria, em grande medida, porque preconizava-se justamente a *atuação direta* dos grupos escolares com as comunidades, com a vida política, com as tarefas de auto-organização da escola.

Mas e no contexto atual? Como podemos avaliar e incorporar as ideias de Petrovsky ao trabalho educativo escolar? Em que medida se articulam e se sintonizam às proposições da pedagogia histórico crítica? Se é a socialização do saber sistematizado que se coloca como central para o cumprimento da função social da escola, como podemos pensar em uma atividade pedagógica coletiva? Que lugar ocupa a formação dos coletivos diante dos objetivos escolares?

Os resultados da investigação que realizamos da concepção estratométrica tem como ponto de chegada a colocação do problema do processo grupal para a pedagogia histórico-crítica e a defesa de que subsídios para sua elaboração podem ser encontrados na obra de Petrovsky. Neste movimento de delimitação de uma problemática e indicação de possíveis caminhos para futuras investigações no interior do campo teórico, trazemos algumas ponderações sobre as contribuições de Petrovsky para a pedagogia histórico crítica, em especial no que se articula à dimensão ética do trabalho escolar e à formação da concepção de mundo dos agentes sociais envolvidos.

Nas duas obras de Petrovsky analisadas nesta dissertação²³, há um momento comum, em que o autor destaca o seguinte desafio: como criar uma autêntica atividade de aprendizagem coletiva? A importância deste problema se deu, primeiramente, diante do caráter individual pelo

²² Petrovsky menciona a explícita preocupação com a formação dos coletivos escolares presente nas resoluções de 1977, formuladas pelo comitê central do PCUS e o conselho de ministros da URSS.

²³ É possível que o livro “Psicología Pedagógica y de las Edades” (1980), organizado por Petrovsky, possibilite avanços neste sentido, visto conter alguns textos que tratam da organização coletiva nas escolas.

qual a atividade docente vinha se desenvolvendo, sem conseguir contemplar, portanto, a necessidade que se colocava de formação dos coletivos escolares (como vimos, a atividade laboral apresentava-se como a via mais produtiva neste aspecto). Depois, pelo sentido “inverso”: uma atividade conjunta de caráter coletivo, orientada aos objetos da aprendizagem, poderia ser mais profícua em relação à apropriação do saber escolar.

O autor chega a comentar experiências escolares em que as atividades pedagógicas eram organizadas em grupos, de modo partilhado, pela atribuição de responsabilidades aos próprios alunos em relação à educação de colegas menos experientes, pela estruturação de atividades favoráveis ao estabelecimento de vínculos de dependência responsável etc. Petrovsky não apresenta, porém, discussões mais aprofundadas sobre a própria natureza dos conteúdos socializados nestas situações e faz poucas considerações em relação às mediações dos professores. É possível encontrar em ambas as obras, por exemplo, algumas sugestões de intervenção pedagógica e psicológica a partir das contribuições estratométricas (no que tange à descoberta do núcleo motivacional dos estudantes, a identificação de grupos de referência etc.), mas não sobre a articulação do grupo com os conteúdos escolares, propriamente ditos.

Já para a pedagogia histórico-crítica, a questão dos conteúdos escolares se coloca como central para a formação da atividade consciente, visto que a função nuclear da escola é justamente a socialização do saber sistematizado, objetivo que possa tornar-se mediador dos processos afetivo-cognitivos pressupostos nos modos de ser, pensar, sentir e agir do educando. Podemos dizer, nesta perspectiva, que se tratam de conteúdos socialmente significativos, uma vez que são necessários para que os sujeitos alcancem uma compreensão crítica sobre a prática social, capaz de orientá-los em direção à transformação das condições históricas de exploração e dominação.

Assim, ao contrário das teorias pedagógicas que preconizam a neutralidade do saber escolar e que se recusam a reconhecer as relações históricas entre o conhecimento científico e as lutas ideológicas, a pedagogia histórico crítica exige justamente clareza sobre as diferentes concepções de mundo que se encontram vinculadas ao conhecimento socializado (ainda que elas nem sempre se manifestem explicitamente).

Para Duarte (2015, p. 14) “Sobressai-se nesse sentido a importância do trabalho educativo em direção à conquista de níveis cada vez mais elevados de elaboração consciente da concepção de mundo.” O autor frisa, no entanto, que não se trata de um processo mecânico e direto, em que o professor deve ministrar aulas sobre o materialismo histórico dialético, mas defende sim a formação *das bases* para a difusão do mesmo, em cada aluno.

Neste caso, a atividade pedagógica corrobora para a (re)afirmação da dimensão ontológica da realidade, segundo seu caráter concreto e objetivo:

Com efeito, a aquisição dos conhecimentos mais desenvolvidos no campo das ciências, das artes e da filosofia, tanto por parte dos professores quanto dos alunos, é fundamental para a formação de uma concepção de mundo que torne possível a compreensão de questões ontológicas fundamentais, tais como as reveladas nas perguntas: Que sociedade é esta? Como ela se formou? O que é a realidade? O que é o homem? (LAVOURA e MARTINS, 2017, p. 535).

Em termos gerais, “trata-se de uma concepção de mundo na qual se articulam o conhecimento objetivo da natureza e a organização coletiva consciente da sociedade.” (DUARTE, 2015, p. 11).

A pedagogia histórico-crítica pauta-se, neste sentido, por princípios ético-políticos que objetivam a formação de um sujeito da práxis, capaz de atuar segundo uma orientação coletivista, em direção à emancipação humana, residindo aqui, portanto, um ponto de identidade entre esta teoria e os postulados apresentados no enfoque grupal de Petrovsky.

Podemos pensar que coletivos não se apresentam apenas como chave para a compreensão dos processos grupais, mas também como parâmetro para orientação da mediação educativa com os grupos escolares, segundo os princípios supracitados. Primeiro, porque é possível que a partir das interrelações grupais coletivistas se amplie a concepção dos indivíduos a respeito da prática social global. O alto grau de mediação das relações interpessoais pelo conteúdo de uma atividade conjunta, socialmente significativa, pressupõe um caráter objetivo e uma constante reflexão sobre as bases materiais, concretas que formam a unidade grupal (o que fazem, como fazem e em vias de que). Isso gera tensões referente aos conteúdos que costumam se manifestar nas relações interpessoais cotidianas, de caráter idealizado, místico, descolado da realidade objetiva.

Ao mesmo tempo, a proposta de uma atividade conjunta, cujo conteúdo venha a ser o saber escolar, precisa vislumbrar a tomada de consciência dos indivíduos sobre o *sentido social da própria atividade pedagógica*. Em outras palavras, deve-se trazer a escola para o centro, de modo que esta atividade se torne pessoalmente importante para os seus membros. É neste sentido que acreditamos que as formações coletivistas possam colaborar também para a efetiva incorporação dos conteúdos escolares por parte dos estudantes.

Sabemos que estas são considerações gerais que merecem maiores aprofundamentos, mas ao mesmo tempo, frisamos serem estes apenas alguns dos possíveis caminhos (até agora tão pouco explorados) para que continuemos nossos estudos objetivando o avanço na articulação entre estas teorias.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, pudemos nos debruçar sobre alguns dos principais postulados apresentados por Petrovsky em sua obra “Personalidade, Actividade y Colectividad” (1984), tornando-se evidente que a concepção estratométrica possui um sistema teórico conceitual que se encontra intimamente vinculado às categorias do método dialético.

O autor traz avanços para o campo da psicologia histórico cultural e, conseqüentemente, para a pedagogia histórico critica, ao lançar mão das categorias de “mediação” e de “atividade” sob a perspectiva de um enfoque grupal. Ao propor uma continuidade aos estudos de Vigotsky e Leontiev, o autor vislumbra uma nova possibilidade de compreensão sobre a formação da personalidade e da atividade consciente dos sujeitos, que não se reduz ao enfoque da atividade objetual individual, mas que se apoia no exame da atividade conjunta, socialmente determinada.

Ao considerar os diferentes níveis de desenvolvimento grupal, segundo dois principais critérios: - existência ou ausência de mediação das relações interpessoais pelo conteúdo da atividade grupal; e o sentido social da atividade conjunta- oferece-nos aportes para análise das distintas qualidades manifestas nos grupos, segundo parâmetros sociopsicológicos e critérios objetivos concretos.

Os fenômenos grupais são apreendidos em sua totalidade a partir de sua atividade conjunta em correspondência às exigências da sociedade como um todo. A estrutura de um determinado grupo só pode ser concebida, neste sentido, considerando-se o sistema relativamente estável de valores e atitudes de seus membros em direção aos objetos da atividade conjunta, socialmente determinada (seus objetivos, tarefas, finalidades). É a partir deste sistema de relações interpessoais, marcado por posições mais ou menos reflexivas dos sujeitos sobre tal conteúdo, que se revelam os diferentes níveis de manifestação dos processos grupais e o movimento de transformação do próprio grupo.

No caso dos coletivos, a sua estrutura se faz pela análise de diversos estratos, a partir dos quais se pode captar aquelas determinações mais essenciais e aquelas mais superficiais. Os vínculos predominantes e mais determinantes para as relações interpessoais nestes grupos caracterizam-se por uma “dependência responsável” pressupondo um constante intercâmbio

entre os membros do grupo, sobre o êxito e fracasso dos resultados da atividade conjunta, socialmente significativa.

Nestes grupos é possível observar a manifestação de fenômenos particulares, como a unidade valorativa e de orientação; unidade-valorativo-objetiva; referencialidade; identificação coletivista; autodeterminação coletivista; atribuição de responsabilidade adequada, entre outros. A presença destes fenômenos implica um clima favorável das relações interpessoais para o desenvolvimento multifacético da personalidade, vez que os indivíduos encontram possibilidades de avaliarem a si mesmos, ao grupo e à sua imagem perante o grupo, segundo valores e perspectivas coletivistas e não a partir de conteúdos ideológicos baseados nos falsos antagonismos que se coloca entre indivíduo e sociedade.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho**. 11ª ed. Campinas: Editora Cortez, 2006.
- ANTUNES, R. L. C. **Os sentidos do trabalho - Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2009.
- BARRETO, M. F. M. **Dinâmica de Grupo - história, prática e vivência**. 4ª ed. Campinas: Alínea Editora, 2010.
- BECHELLI, L. P. D. C.; SANTOS, M. A. D.. Psicoterapia de grupo: como surgiu e evoluiu. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 12, n. 2, p. 242-249, 2004.
- BERTERO, C. O. Algumas observações sobre a obra de G. Elton Mayo. **Revista de Administração de Empresas**, v. 8, p. 73-95, 1968.
- BOCK, A. M. B. Psicologia e sua ideologia: 40 anos de compromisso com as elites. In BOCK, A. M. B. (org.). **Psicologia e o compromisso social**. São Paulo: Cortez Editora, 2003. p. 15-28.
- BONFIM, Z. Á. C.; PETROLA, D. A.; PACHECO, F. P. Contribuições do Marxismo para a Pesquisa em Psicologia: In: MOREIRA, M. I. C; SOUZA, S. M. G. (org) **Psicologia sócio - histórica: bases epistemológicas, categorias fundamentais e intervenções psicossociais**. 1ª ed. Goiânia: Editora PUC Goiás, 2022. p 19 - 43.
- BRAVERMAN, H. **Trabalho e Capital Monopolista - A degradação do trabalho no Século XX**. Tradução: Nathanael C. Caixeiro. 3ª ed. Rio de Janeiro, Zahar Editores S.A, 1981.
- CALDART, R. S; VILLAS BÔAS, R. L. (org.). **Pedagogia Socialista: legado da revolução de 1917 e desafios atuais**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017
- CHAUÍ, M. D. S. Ideologia e educação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016.
- CONSOLIM, M.C.. Gustave Le Bon e a Reação Conservadora às Multidões. In: Encontro Regional de História – O lugar da História. XVII, 2004, Campinas. Anais[...] Campinas: ANPUH/SPUNICAMP, 2004. Cd-rom.
- DA SILVA, C, V. P. Psicologia Latino-Americana: desafios e possibilidades. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 33, n. especial, p. 32-41, 2013.
- DEJOURS, C. **A Loucura do trabalho: estudo da psicopatologia do trabalho**. Tradução: Ana I. Paraguay e Lúcia L.Ferreira. 5ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 1992.
- DUARTE, N. a importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a pedagogia histórico-crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 8–25, 2015. DOI: 10.9771/gmed.v7i1.12808.

Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12808>. Acesso em: 11 dez. 2023

FERNANDES, L. V. **O processo grupal como resistência ao sofrimento e ao adoecimento docente: um estudo à luz da perspectiva histórico-dialética** (Versão original). 2015. 270 p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

FERREIRA, M. C. A Psicologia Social contemporânea: principais tendências e perspectivas nacionais e internacionais. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v. 26, n. especial, p. 51-64, 2010.

FREITAS, L. C.; CALDART, R. S. (org.) **A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2002. 140 p. ISBN 8525403060. Disponível em: <https://www.anarquista.net/wp-content/uploads/2013/03/O-Livro-dos-Abra%C3%A7os-Eduardo-Galeano.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2024.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. 1ª ed. Campinas: Editora Autores Associados. 2019, 180 p.

LACERDA JR, F. Capitalismo dependente e a psicologia no Brasil: das alternativas à psicologia crítica. **Teoría y Crítica de la Psicología**, n. 3, p. 216-263, 2013.

LACERDA JR, Fernandes. Psicologia Política e Marxismo na História Recente. In: DANTAS, B. S. do A. I.; HUR, D. U.; SANDOVAL, S. A. M. (org). **Psicologia Política temas atuais de investigação**. 1ª ed. Campinas: Alínea, 2014. p. 25 - 53

LANE, S. T. M. A psicologia social e uma nova concepção do homem para a psicologia. In: _____. CODO, W. (org.). **Psicologia social o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2017. p. 10 - 20.

LANE, Sílvia Tatiana Maurer Lane. Histórico e fundamentos da psicologia comunitária no Brasil. In: CAMPOS, Regina Helena de Freitas (org.). **Psicologia comunitária: da solidariedade à autonomia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p.17-34

LAPASSADE, G. **Grupos, organizações e instituições**. Tradução: Henrique A. D. A. Mesquita. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A, 1977.

LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 21, p. 531-541, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/DVjr4Q7wKS8CR6pnRRcfKMc/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 03 set. 2023.

LEONTIEV, A. N. **Atividade Consciência Personalidade**. Tradução: Priscila Marques. 1ª ed. Bauru: Mireveja Editora, 2021.

LIMA, T. C. S. D.; MIOTO, R. C.T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista katálysis**, v. 10, n. especial, p. 37-45, 2007.

LOMBARDI, José Claudinei. Notas sobre a educação da infância numa perspectiva marxista. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. (org). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 8 - 16.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. A natureza contraditória da educação escolar: tensão histórica entre humanização e alienação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1697-1710, out./dez., 2018.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico- cultural e da pedagogia histórico - crítica**. 1ª ed. Campinas: Editora Autores Associados, p. 319, 2013a.

MARTINS, L. M. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico - cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130 - 143, dez. 2013b.

MARTINS, L. M. A internalização de signos como intermediação entre a psicologia histórico cultural e a pedagogia histórico- crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 44 - 57, jun. 2015.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização histórico - cultural do desenvolvimento psíquico do nascimento à velhice**. 1ª ed. Campinas: Editora Autores Associados. 2016, 368 p.

MARTIN, S. T. F. M.; SCHUHLLI, V. M.. Trabalho com grupos nos centros de atenção psicossocial: contribuições da psicologia histórico cultural e da psicologia social latino-americana. In: BELLENZANI, Renata; CARVALHO, Bruno Peixoto. (org). **Psicologia histórico - cultural na universidade pesquisas implicadas**. 1ª ed.Campo Grande: Editora UFMS, 2021. p 65 - 125.

MARX, K. **Manuscrtos econômico- filosóficos**. Tradução: Jesus Ranieri. 4ª ed.São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, F. R.; EUZÉBIOS FILHO, A. A “Dinâmica de Grupo” de Kurt Lewin: proposições, contexto e crítica. **Estudos de Psicologia (Natal)**, [S. l.], v. 26, n. 2, p. 161–173, 2021. Disponível em: <https://submission-pepsic.scielo.br/index.php/epsic/article/view/21044..> 161-173, 2021. Acesso em: 03 set. 2023.

PETROVSKI, A. V. **Personalidad, Actividad y Colectividad**. Tradução: Alcira Kessler. Buenos Aires: Editorial Cartago, 1984.

PETROVSKI, A. V. **Psicologia General**. Cuba: Pueblo y Educación, 1988.

PETROVSKI, A. V. **Teoria Psicologica Del Colectivo**. Cidade de La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1986.

PEREIRA, E. R.; MAHEIRIE, K.; Práticas grupais: a dialética na formação do comum. In: MOREIRA, M. I. C.; SOUZA, S. M. G. (org) **Psicologia sócio - histórica: bases epistemológicas, categorias fundamentais e intervenções psicossociais**. 1ª ed. Goiânia: Editora PUC Goiás, 2022. p 219 - 245

PORTOCARRERO., V. **Arquivos da loucura**: Juliano Moreira e a descontinuidade histórica da psiquiatria. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2002. E-book. 152 p. Loucura & Civilização collection, v.4. ISBN 85-7541-019-9. Disponível em: SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

QUINTAL, M. D. F. Desafios atuais e antigas sutilezas nas práticas da psicologia social comunitária. **Psicología, Conocimiento y Sociedad**, v. 6, n. 1, p. 131-163, 2016.

QUINTAL, M. D. F. Desafios éticos na prática em comunidade:(des) encontros entre a pesquisa e a intervenção. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, v. 10, n. 2, p. 242-253, jul./dez. 2015.

RODRIGUES, Aroldo. Experimentação em Psicologia Social: aspectos epistemológicos e metodológicos. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, [s. l.], ano 1980, v. 32, n. 4, p. 3-12, 21 mar. 1980. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/abp/article/view/18416>. Acesso em: 11 dez. 2023.

RODRIGUES, M.; LIMA, A. M. . Psicologia Social Comunitária e Política de Assistência Social: desafios para uma prática libertadora e emancipatória. In: XX Encontro ABRAPSO Minas, 20, 2016, São João Del-rei. **Anais [...]**, 2016. São João Del-rei: Associação Brasileira de Psicologia Social, 2016. Disponível em: <https://www.encontro2016.minas.abrapso.org.br/trabalho/view?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtcyI7czo0NjoiYToxOntzOjExOiJJRF9UUkFCQUxITyI7czo0OiI4OTU0IjtzOjE6ImgiO3M6MzI6IjUzMWIwODYzZTRiODZIN2M0ZDQzNjJlZGJmOTc3MzA1Ijt9>. Acesso em: 29 de janeiro de 2023.

ROSENFELD, A. **O pensamento psicológico**. 2ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva. 2019, 126 p.

SANDOVAL, S.; DANTAS, B. S.; ANSARA, S.. Considerações Históricas sobre a Psicologia Política. In: DANTAS, B. S.; HUR, D. U.; SANDOVAL, S. A. M.. (org). **Psicologia Política temas atuais de investigação**. 1ª ed. Campinas: Alínea, 2014. p. 25 - 53

SAVIANI, D. **Escola e Democracia: edição Comemorativa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, G. D. A. M. D. A crise da psicologia social brasileira: apontamentos históricos. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 3, p. 48-63, 2019.

VIGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

YAMAMOTO, O. H.; OLIVEIRA, I. F. D. Política Social e Psicologia: uma trajetória de 25 anos. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 26, n. especial, p. 9-24, 2010.

YAMAMOTO, O. H. **A crise e as alternativas da psicologia**. São Paulo: EDICON, 1987.